

Kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014
liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista

Pro gradu -tutkielma

Tiia Kollin

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista

Tekijä: Tiia Kollin

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutusohjelma / kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu – työ _x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 84 + 2 liitettä

Vuosi: 2019

TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä kuudesluokkalaisilla oppilailla on liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on löytää yhteneväisyyksiä oppilaiden näkemyksistä ja Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 määritetyistä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja tutkimusjoukon muodostivat erään Kajaanin koulun kuudennen vuosiluokan oppilaat. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää kuudennen vuosiluokan oppilaiden näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista, sekä tarkastella oppilaiden näkemysten yhtenevyyttä kuudennen vuosiluokan liikunnan oppiaineen päättöarvioinnissa määritettyihin arvioinnin kohteisiin. Oppilaiden aineiston (n=15) keräsin teemahaastattelulla kevään 2019 aikana. Aineiston analyysissä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analysoin aineiston analyysiyksiköiksi, jonka jälkeen ryhmittelin analyysiyksikköä kuvaavat lauseet ja virkkeet arvioinnin kohteittain.

Oppilaiden näkemyksiä vertasin viitekehykseen, joka koostui pääasiassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 määritetyistä kuudennen vuosiluokan liikunnan oppiaineen päättöarvioinnin kohteista. Tutkimustulosten mukaan on todettavissa, että kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemykset liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista ovat puutteellisia. Oppilaiden näkemysten pohjalta pystyi todentamaan sen, että suurimmalla osalla oppilaista ei ole tietoa siitä millaisia asioita opettaja arvioi liikunnan oppiaineen päättöarvioinnissa.

Oppilaiden näkemysten kautta selvisi, että oppilaat tietävät opettajan arvioivan aktiivisuutta, yrittämistä, ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa, välineen käsittelytaitoa, uimataittoa, asiallista toimintaa, yhteistyötaitoja ja kaikkien kanssa pelaamista. Muissa arvioinnin kohteisiin liittyvissä näkemyksissä oli puutteita.

KUVIO 1. Liikunnan taitojen ja tietojen oppimisen arviointi (mukaillen Hirvensalo ym. 2016, 25).

KUVIO 2. Liikunnan työskentelytaitojen arviointi (mukaillen Hirvensalo ym. 2016, 25).

TAULUKKO 1. Liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet fyysisen toimintakyvyn sisältöalueella ja sen laaja-alaisuus (mukautettu Opetushallitus 2014, 276).

TAULUKKO 2. Motoristen perustaitojen luokittelu (Gallahue & Donnelly 2003).

TAULUKKO 3. Liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueilla ja niiden laaja-alaisuus (mukautettu Opetushallitus 2014, 276).

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston koodaamisen työtavasta.

TAULUKKO 5. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet työskentelyn ja yrittämisen osalta.

TAULUKKO 6. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet ratkaisujen teossa erilaisissa liikuntatilanteissa osalta.

TAULUKKO 7. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet motoristen perustaitojen osalta.

TAULUKKO 8. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet fyysisten ominaisuuksien harjoittamisen osalta.

TAULUKKO 9. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet uima- ja pelastautumistaidon osalta.

TAULUKKO 10. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet toiminta liikuntatunnilla arvioinnin osalta.

TAULUKKO 11. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet vuorovaikutus- ja työskentelytaitojen osalta.

TAULUKKO 12. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhteneväisyydet toiminta yhteisissä oppimistilanteissa osalta.

TAULUKKO 13. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhteneväisyydet psyykkisen toimintakyvyn työskentelytaitojen osalta.

Sisällys

1 JOHDANTO	6
2 LIIKUNTA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2014	5
2.1 Liikunnan opetuksen kasvatustavoitteet ja arvopäämäärät	5
2.2 Liikunnan oppiaineen sisältöalueet	7
3 LIIKUNNAN OPPILASARVIOINTI.....	11
3.1 Liikunnassa toteutuva opintojen aikainen arviointi.....	13
3.2 Arviointi lukuvuoden päättyessä ja kuudennen vuosiluokan arviointikriteerit.....	15
4 KUUDENNNEN VUOSILUOKAN PÄÄTTÖARVIOINNIN MÄÄRITETYT ARVIOINNIN KOHTEET	17
4.1. Fyysisen toimintakyvyn arvioinnin kohteet	19
4.2 Sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn arvioinnin kohteet.....	28
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
6 TUTKIMUSMENETELMÄ	34
6.1 Tutkimusmenetelmä ja -suuntaus.....	37
6.2 Osallistujat.....	39
6.3 Aineiston keruu	41
6.4 Analyysimenetelmät.....	44
7 KUODESLUOKKALAISTEN OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ LIIKUNNAN OPPIAINEEN ARVIOINNIN KOHTEISTA	48
7.1 Oppilaiden näkemyksiä fyysisen toimintakyvyn arvioinnin kohteista.....	48
7.2 Oppilaiden näkemyksiä sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn arvioinnin kohteista...	54
7.3 Oppilaiden näkemysten yhtenevyys Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 laadittujen arvioinnin kohteiden kanssa	58
7.4 Yhteenveto	69
8 POHDINTA	77
8.1 Johtopäätökset	77
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	80
8.3 Jatkotutkimusaiheet.....	84
LÄHTEET.....	85
Liite 1. Tutkimuslupa	95
Liite 2. Tutkimuslupa koteihin	96

1 JOHDANTO

Liikunnan kautta voi edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita. Liikunnan sosiaalisista ja eettisistä kasvatustavoitteista ei voida kiistellä. Liikunta tarjoaa hyvät mahdollisuudet yhdessä toimimiseen ja uusien sosiaalisten kontaktien syntymiseen. Liikunnan yhteydessä voi pohtia eettisiä kasvatustavoitteita esimerkiksi oikean ja väärän, itsekkyuden ja oikeudenmukaisuuden välisiä suhteita. Pelit ja leikit ovat juuri niitä hetkiä, kun moraalikasvatuksen tavoitteita pystyy havainnoimaan. (Laakso 2007, 22.) Hakalan (2003, 21) mukaan mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä kysymys koskee toiminnan ja tavoitteiden näkymistä koulussa toimiville lapsille ja nuorille muuten kuin koulussa toimivien aikuisten laatimina sääntöinä. Tutkimukseni aihe vastaa Hakalan kysymykseen liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteiden osalta.

Tutkimukseni poikkeaa useammista tutkimuksista siten, että se on täysin oppilaslähtöinen. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää miten liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet näyttäytyvät kuudesluokkalaisille oppilaille. Oppilaiden näkemyksiä vertailen Perusopetuksen opetussuunnitelman liikunnan oppiaineen päättöarvioinnissa määritettyihin arvioinnin kohteisiin. Tutkimukseni tavoitteena on antaa liikuntaa opettaville tietoa siitä, miten kuudesluokkalaiset oppilaat näkevät liikunnan arvioinnin kohteet. Tutkimukseni antaa tietoa myös siitä, miten oppilaiden näkemykset arvioinnin kohteista yhtenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Tutkimukseni kautta liikuntakasvattajat pystyvät ymmärtämään oppilaiden ajatusmaailmaa paremmin. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joka koostuu yhden Kajaanilaisen koulun 15:sta kuudennen vuosiluokan oppilaasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) sanotaan, että opettajalla on velvollisuus kertoa oppilailleen opetuksen tavoitteet ja oppiaineen arviointiperusteet. Tämä perustuu perusopetusasetuksessa määritettyihin pykäliin 10 § ja 13 §. Myös Hirvensalo, Sääkslahti, Huovinen, Palomäki ja Huhtiniemi (2016, 27) ovat sitä mieltä, että arvioinnin tulee olla läpinäkyvää eli arvioinnin kriteerit tulisi olla etukäteen selvillä oppilaille. Kun oppilas on tietoinen siitä, mitä arvioinnin kohteet pitävät sisällään, hän pystyy suuntaamaan toimintaansa opettajan odotusten mukaiseksi. Koen tutkimukseni

olevan ajankohtainen ja antavan hyödyllistä tietoa siitä, mitä oppilaat ajattelevat arvioinnin kohteiden pitävän sisällään.

Uuden opetussuunnitelman mukana tullut liikunnan oppiaineen keskeisin ideologinen muutos on lajikeskeisyyden muuttuminen toimintakykyä ylläpitävien lajitaitojen opetteluun. Huomio on kiinnittynyt fyysisen-, sosiaalisen- ja psyykkisen toimintakyvyn kehittämiseen. (Jaakkola 2017, 162.) Näille fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn alueille on laadittu omat arvioinnin kohteet. Nämä kolme toimintakyvyn aluetta teemoittavat tutkimustani niin teoriaosuudessa, aineiston keruussa, aineiston analyysissä, tuloksissa kuin pohdinnassakin.

Oppiainekohtaisesti määritetyt päättöarvosanan kriteerit ovat tuoneet uuden elementin arviointikäytänteisiin (Virta 1999, 96). Nämä kriteerit toimivat oppilaan arvioinnin pohjana (Lankinen & Lahtinen 2009, 240). Kahdessa viimeisessä opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden sisällöt, esimerkiksi laajuus ja tavoitteet, on otettu huomioon päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle kahdeksan (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014). Vaikka nämä hyvän osaamisen kriteerit ovat näkyvillä opettajille, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaat olisivat tietoisia niistä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat eivät kerro oppilailleen millaisille kriteereille heidän arviointinsa perustuvat. Novak ja Gowin (1996) tarkastelevat arvioinnin toteutumista kriittisesti. He ovat sitä mieltä, että arviointi mahdollistuu vain silloin, kun käsitys sen arvosta on selvillä. Opettajan tulee tietää, mitkä tiedot ovat välttämättömiä opettaa. Arvioinnin perimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta ymmärtämään sen tarkoituspäätä ja sitä, miten oppilas voi itse vaikuttaa omaan toimintaansa ja kokemusmaailmansa tulkintaan (Novak & Gowin 1996, 102). Opetussuunnitelmassa ennalta määritetyt arvioinnin kohteet auttavat opettajaa kohdistamaan opetustaan tärkeisiin osaamisalueisiin. Valitettavaa on, että tutkimukset ovat osoittaneet arvioinnin kohteiden olevan vieläkin liian suuntaa antavia.

Tutkielman toisessa osassa tarkastelen liikunnan oppiainetta yleisesti sekä uuden opetussuunnitelman kontekstissa. Lisäksi kuvaan mitä liikunnan oppiaineen sisältöalueet tarkoittavat. Kolmannessa luvussa kerron liikunnan oppiaineen arviointikäytänteistä, jonka rajaan lopuksi kuudennen vuosiluokan päättöarviointiin. Neljännessä luvussa syvennän kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa määritettyjä arvioinnin kohteiden tärkeyttä. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni. Kuudennessa luvussa

tarkastelen tutkielmassa käytettyä tutkimusmenetelmää, ja seitsemännessä luvussa analysoin tutkimukseni tuloksia. Kahdeksannessa luvussa pohdin tutkimukseni johtopäätöksiä ja niihin liittyviä ajatuksia sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

2 LIIKUNTA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2014

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liikunnan oppiaineen yksi keskeisimmistä tavoitteista on oppilaiden sisäisen motivaation vahvistaminen myönteisten kokemusten ja oman liikunnallisen pystyvyyden kautta. Myönteiset kokemukset ja oma pystyvyyden tunne liikkumisessa ovat tärkeimmät edellytykset elinikäiselle liikunnan harrastamiselle. (Koivula yms. 2017, 264.) Oppilaiden tietämys siitä, mitkä ovat liikuntatunnin tavoitteiden taustalla olevat asiat, auttavat oppilaita ymmärtämään liikunnan merkityksen omassa elämässään. Myös Kalaja (2017, 175) on tästä asiasta samaa mieltä. Esimerkkinä tästä ovat useat tutkimustulokset siitä, että fyysisen kunnon arviointi voi ohjata liikunnalliseen elämäntapaan silloin, kun oppilas ymmärtää arvioitavan asian merkityksen hänelle juuri nyt.

2.1 Liikunnan opetuksen kasvatustavoitteet ja arvopäämäärät

Suomalaisen yhteiskunnan kasvatustavoitteet ovat heijastuneet liikunnan oppiaineeseen (Ilmanen 2017, 43). Terveys, virkistys ja ilo ovat olleet liikuntakasvatuksen keskeisimmät arvot 1800-luvulta lähtien (Koivusalo 1982, 95–96). Suomessa liikuntakasvatuksen arvopäämäärät olivat hyvin kaksijakoisia. Arvopäämäärät riippuivat siitä, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä kasvatusta annettiin. (Ilmanen 2017, 54.) Suomessa arvopäämäärien asetuksista ovat vastanneet Opetusministeriö ja Kouluhallitus (Ilmanen 2017, 46). Arvopäämääriin liittyvien asetusten taustalla on kuitenkin aina ollut yhteiskunnan rakennemuutokset (Ilmanen, Jaakkola & Matikainen, 2010). Vuonna 1985 Kouluhallitus asetti liikuntakasvatuksen arvopäämääräksi liikunnallisen elämäntavan, toiminta- ja työkykyisyyden, terveyden, hyvinvoinnin ja yhteistyökykyisyyden. (Ilmanen 2017, 46.) Tällöin myös liikunnan erikoistehtävää kuvattiin kasvattamisena liikuntaan ja liikunnan avulla (Koivula, Laine, Pietilä & Nordström 2017, 256).

Ilmanen (2017, 46–47) mukaan arvopäämäärät muuttuivat vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä korostaen liikunnan iloa, elämyksiä, omanarvontunnon vahvistamista ja terveellisiä elämäntapoja. Uusimman opetussuunnitelman (2014) myötä

liikuntakasvatuksen arvopäämääräksi on asetettu liikuntaan liittyvät myönteiset kokemukset ja sitä kautta tuleva liikunnallisen elämäntavan syntyminen. Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaan, liikkumaan kasvaminen tarkoittaa sitä, että koululiikunnassa kartutetaan erilaisten liikunnallisten kokemusten avulla tietoja ja taitoja, joita tarvitaan monipuoliseen liikkumiseen, hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja omaehtoisen liikunnan harrastamiseen. Liikunnan avulla kasvaminen tarkoittaa sitä, että liikunta on väylä ihmisyyteen kasvattamisessa ja kasvamisessa. (Koivula ym. 2017, 264.) Uusi opetussuunnitelma astui voimaan syksyllä 2016. Uutuutensa vuoksi sitä ei vielä ole tutkittu kovin paljoa. Tutkimuksia on tehty jonkin verran luokanopettajien ja liikunnan opettajien näkemyksistä liittyen liikunnan arviointiin, mutta oppilaiden näkemyksiä ei ole vielä kovinkaan paljoa tutkittu.

Alakoululaiset ovat yleisesti liikunnallisesti aktiivisia, siitä huolimatta noin 60 prosentilla alakoululaisista päivittäisen suotuisan fyysisen aktiivisuuden raja ei toteudu. (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 505.) Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä julkaisi vuonna 2008 Fyysisen aktiivisuuden suositukset kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Kouluikäisten tulisi liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Yli kahden tunnin istumisjaksoja tulisi välttää ja ruutu-aikaa olisi hyvä olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä. (Nuori Suomi ry:n lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 16–31.) Koulussa tapahtuvalla liikunnalla on suuri merkitys fyysisen aktiivisuuden suositusten toteutumiselle. Liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteissa mainitaan fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen eli nopeuden, liikkuvuuden, kestävyys ja voiman arvioiminen, ylläpitäminen ja kehittäminen.

Tänä päivänä liikuntaan osallistuvien oppilaiden liikunnallinen kokemuspohja, fyysinen kunto ja motoriset perustaidot ovat hyvin eri tasoilla. Monipuolisten opetusmenetelmien ja työtapojen käyttö mahdollistaa kaikille oppilaille tasavertaisen oppimisen myönteisessä ja motivoivassa oppimisilmapiirissä. (Koivula ym. 2017, 268.) Jokaisella oppilaalla on erilainen tausta, erilaiset arvot ja asenteet. Näiden kaikkien huomioiminen haastaa opetuksen suunnittelua. Oppilaantuntemus on tärkeää, jotta opettaja voisi paremmin vastata oppilaidensa tarpeisiin. (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 238.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 273) sanotaan, että ” liikunnan opetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon.” Liikunnan ideologian taustalla on kasvattaa oppilaita liikunnan avulla sekä liikkumaan kasvaminen. Liikkumaan kasvaminen pitää sisällään oppilaiden iän- ja kehitystason mukaisen fyysisen aktiivisuuden, motoristen perustaitojen oppimisen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelemisen. Lisäksi oppilaat saavat tietoja ja taitoja erilaisissa liikuntatilanteissa toimimiseen. Liikunnan avulla kasvaminen pitää sisällään monia perusopetuksen kasvatus tavoitteita, kuten toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen ja tunteiden säätely. Vuosiluokilla 3–6 opetuksen pääpaino on motoristen perustaitojen vakiinnuttamisessa ja monipuolistamisessa sekä sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. (Opetushallitus 2014, 273.) Nämä näkyvät myös vahvasti kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnin arvioinnin kohteissa.

Uusimman tuntikehyksen mukaan 1–6 vuosiluokilla oppilailla tulee olla liikuntaa vähintään kaksi tuntia viikossa (valtioneuvoston asetus 422/2012). Tuntikehys perustuu tutkimuksille, jotka ovat osoittaneet, että luuston kehittymiseen tarvitaan kohtuullista tärähtelyä vähintään kolmena päivänä viikossa. (Nuori Suomi ry:n lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 22–23). Jotta kasvavien lasten hengitys- ja verenkiertoelimistö kehittyisi tulee liikuntatuntien tavoitteista löytyä myös pitkäkestoista liikuntaa siten, että syke nousee ja hengitys kiihtyy (Nuori Suomi ry:n lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 39.)

2.2 Liikunnan oppiaineen sisältöalueet

Liikunnan oppiaineen sisältöalueet ovat fyysinen-, sosiaalinen- ja psyykkinen toimintakyky. Fyysisen toimintakyvyn kehittäminen on tärkeä osa liikuntakasvatusta. Koulussa opetetaan, miten toimintakykyä ylläpidetään ja kehitetään, siksi sillä on suuret vaikutukset oppilaiden aikuisiän hyvinvoinnille. Haasteena fyysisen toimintakyvyn kehittämisessä on liikuntatuntien riittämättömyys, sillä liikuntatunnit yksinään eivät riitä kehittämään fyysistä toimintakykyä. Koululiikunnan keskeinen tavoite on se, että

oppilaita opetetaan ja kannustetaan itse huolehtimaan omasta toimintakyvystään. (Kalaja 2017, 170, 175.)

Rissanen (1999) määrittelee fyysisen toimintakyvyn elimistön toiminnalliseksi kyvyksi selviytyä fyysistä ponnistelua tarvittavista tehtävistä. Lapset ja nuoret tarvitsevat fyysistä toimintakykyä arkipäiväisissä asioissa. Näitä arkipäiväisiä asioita ovat esimerkiksi koulumatkat pyörällä tai kävellen (vähintään 5km), koulun harrastusvälineiden nostaminen ja kantaminen omin lihasvoimin. Lisäksi lapset ja nuoret tarvitsevat fyysistä toimintakykyä istuvan elämäntavan tuomien ongelmien ehkäisemiseen, liikenteessä liikkumiseen, kuten ympäristön havainnointiin ja reagoimiseen sekä erilaisilla alustoilla liikkumiseen ja vedessä liikkumiseen. (Jaakkola, Sääkslahti, Liukkonen & Iivonen 2011). Kalaja (2017, 171) toteaa, että fyysisen toimintakyvyn toiminnan kannalta hengitys- ja verenkiertoelimistön sekä tuki- ja liikuntaelinten toimintakykyä tulee ylläpitää. ACSM eli *American College of Sport Medicine* liittää fyysisen kunnon käsitteen läheisesti fyysiseen toimintakykyyn. ACSM jakaa fyysisen kunnon terveyden ja taitojen osatekijöihin. Terveyden osatekijöitä ovat kestävyys, kehon koostumus, lihasvoima, lihaskestävyys ja liikkuvuus, kun taas taidon osatekijät ovat ketteryys, koordinaatio, tasapaino, voima ja nopeus. (ACSM 2010.) Nämä samat osatekijät, paitsi kehon koostumus, on mainittu myös liikunnan oppiaineen fyysisen toimintakyvyn sisältöalueessa. Näiden kuntotekijöiden lisäksi motoriset perustaidot ovat myös perustana fyysiselle toimintakyvylle (Kalaja 2017, 172).

Koululaisten fyysinen toimintakyky on suoraan verrannollinen heidän fyysiseen aktiivisuuteensa. WHO eli *World Health Organization* (2011) määrittelee fyysisen aktiivisuuden lihaksilla toteutetuksi liikkeeksi, joka kuluttaa energiaa. LIKESin tekemän tulokortti -tutkimuksen (2016) mukaan suomalaisten koululaisten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt ja inaktiivisuus kasvanut. LIKES on liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön ylläpitämä tutkimuslaitos (LIKES-Tutkimuskeskus). Kouluaikaisella fyysisellä kunnolla voidaan ennustaa aikuisiän fyysistä kuntoa (Kajala 2017, 180). Tämä on käynyt ilmi myös Jaakkolan ym. (2016) tutkimustuloksista.

Liikunnan oppiaineen sosiaalisilla ja psyykkisillä toimintakyvyn osa-alueilla pyritään liikunnan avulla kasvattamiseen. Liikunnan avulla kasvattamiseen kuuluu toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, erilaisten

tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Lisäksi 3–6 -vuosiluokilla opetuksen pääpaino motoristen perustaitojen vakiinnuttamisen lisäksi on sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. (Opetushallitus 2014, 273.) Uuden opetussuunnitelman (2014) mukaisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppimisprosessin keskiössä on oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Yhdessä oppiminen antaa oppilaalle mahdollisuuden edistää omaa luovaa ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisun taitoja ja kykyä ymmärtää asioita erilaisista näkökulmista. (Opetushallitus 2014, 17.)

Sosiaalinen toimintakyky on yhteydessä psyykkiseen toimintakykyyn, mielenterveyden, mielen hyvinvoinnin ja elämänhallinnan osa-alueilla (Voutilainen & Vaarama 2005, 7). Molemmat toimintakyvyt täydentävät toisiaan. Sosiaalinen toimintakyky korostuu tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Erityisesti sosiaalinen toimintakyky painottuu kykyyn toimia sujuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, sosiaalisena aktiivisuutena ja osallistumisena sekä yhtenäisyyden ja osallisuuden kokemuksina. (Kokkonen 2017, 186.) Kannasoja (2013, 202–203) toteaa, että Suomessa sosiaalista toimintakykyä on tarkasteltu enimmäkseen kuntoutuksen ja ikääntymisen näkökulmista. Kuitenkin viime vuosien tutkimus nuorten sosiaalisesta toimintakyvystä on osoittanut, että ihmissuhteiden ylläpitäminen on nuorten sosiaalisen toimintakyvyn kannalta tärkeää (Kannasoja 2013, 202–203). Koska sosiaalinen- ja psyykinen toimintakyky limittyvät toisiinsa käsittelen ne saman luvun yhteydessä.

Psyykkiseen toimintakykyyn liittyy keskeisesti kyky muodostaa käsityksiä omasta itsestään ja ympäröivästä maailmasta, vastaanottaa ja käsitellä tietoa sekä suunnitella elämäänsä ja tehdä siihen liittyviä ratkaisuja. Lisäksi psyykkiseen toimintakykyyn kuuluvat myös persoonallisuus, itsearvostus sekä pystyvyys ja hallinnan tunne. (Kokkonen 2017, 186.) Tänä päivänä psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueista ollaan kiinnostuneita myönteisestä minäkuvasta, kouluviihtyvyydestä, koetusta fyysisestä pätevyydestä, elämänhallinnan tunteesta, opiskelun tai työn imusta ja optimaalisesta suorisuustunteesta (Ojanen & Liukkonen 2017, 215–216).

Syväoja ja Jaakkola (2017, 246) toteavat, että nykyisistä opetussuunnitelmista voidaan päätellä, että liikunnan ja oppimisen merkitys korostuu entistä enemmän, varsinkin peruskoulun osalta, joka suuntaa toimintaansa kohti toiminnallisempia toimintatapoja. Lisäksi liikunnan kokonaisvaltaisuus on pyritty huomioimaan entistä enemmän kirjaamalla auki liikunnan opetuksen tavoitteet kolmelle sisältö alueelle, joita ovat: (S1) fyysinen, (S2) sosiaalinen ja (S3) psyykinen. Tavoitteena on vahvistaa näitä kolmea osaa- aluetta tasapuolisesti. Näiden kautta oppilas oppii luottamaan itseensä ja selviämään arkielämään liittyvistä toiminnoista. (Koivula ym. 2017, 264.) Nämä sisältöalueet ovat välineitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Sisältöalueet antavat edellytykset joustavan opetuksen suunnittelulle ja laajoille kokonaisuuksille. Kuvaukset sisällöistä antavat mahdollisuuden suunnitella opetuksen jokaisen oppilasryhmän tarpeiden mukaiseksi. (Opetushallitus 2016.) Koivula ym. (2017, 264) korostavat liikunnan merkitystä monipuolisena kasvatusoppiaineena, jonka kautta oppilas saa pohjan liikunnasta nauttimiselle ja paremman toimintakyvyn, joka auttaa oppilasta selviytymään vaativimmistakin tehtävistä.

3 LIIKUNNAN OPPILASARVIOINTI

Uuden opetussuunnitelman mukaisen arviointikulttuurin keskeisimpiä elementtejä ovat rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, osallisuutta edistävä ja vuorovaikutteinen toimintatapa, oppilaan oman yksilöllisen oppimisprosessin ymmärtämisen tukeminen sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen. Lisäksi arvioinnin taustalla on sen oikeudenmukaisuus, eettisyys ja monipuolisuus sekä arvioinnin kautta saatujen tietojen hyödyntäminen opetuksen ja koulutyön suunnittelussa. (Opetushallitus 2014, 47.) Oppilaalle annettava monipuolinen, kannustava ja ohjaava palaute ja arviointi tukevat oppilaan myönteistä käsitystä itsestään liikkujana (Opetushallitus 2014, 275). Oppilaita tulee ohjata havainnoimaan omaa sekä ryhmän oppimista, oppimisen edistymistä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tarkoituksena on, että oppilaista tulee aktiivisia toimijoita, jotka opettajan avustuksella pyrkivät saavuttamaan parhaat toimintatavat tavoitteisiinsa pääsemiseksi. (Opetushallitus 2014, 49.) Oppilaalle tulee avata ne toimintatavat, joiden avulla hän pääsee tavoitteisiinsa. Yhtenä ratkaisuna näen, että arvioinnin kohteet tulee avata perusteellisesti oppilaille, jotta he pystyvät ohjaamaan toimintaansa tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä korostuu varsinkin alakoulun vanhempien oppilaiden keskuudessa. Arviointikäytänteissä ja palautteen antamisessa tulee ottaa huomioon oppilaiden ikäkausi ja soveltaa niitä sen mukaisesti (Opetushallitus 2014, 48). Lisäksi palautteen tulee kohdistua oppilaiden onnistumisiin sekä oppimisen edistymiseen suhteessa oppilaan aiempaan osaamiseen. (Opetushallitus 2014, 48.)

Koululla on monia kasvatustehtäviä. Esimerkiksi käyttäytymisen ohjaus ja käyttäytymiseen liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen kuuluvat koulun kasvatustehtäviin. Tarkoituksena on ohjata oppilaita ottamaan huomioon muut ihmiset ja ympäristö sekä noudattamaan yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja sääntöjä. Koulupäivän aikana sattuu ja tapahtuu kaikenlaista. Näiden tilanteiden yhteydessä on hyvä opettaa asiallista käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa, tilannetietoista käyttäytymistä ja hyviä tapoja. (Opetushallitus 2014, 50.)

Oppilaalla on oikeus osoittaa osaamistaan eri tavoin, mutta tiedollisen ja taidollisen osaamisen arvioinnissa tulee hyödyntää valtakunnallisesti ennalta määritettyjä arviointikriteereitä. (Opetushallitus 2014, 49.) Nämä arviointikriteerit on laadittu 6. ja 7. -vuosiluokan nivelvaiheeseen. Niiden tehtävänä on myös tukea opettajien työtä

päättöarvioinnissa sekä yhtenäistää arviointia. (Opetushallitus 2014, 48.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 48) muistuttavat, että kriteerit eivät olet oppilaille asetettuja tavoitteita, vaan ne määrittelevät hyvää osaamista kuvaavan sanallisen arvion tai arvosanalle 8 vaadittavan tason.

Arvioinnilla on suuri merkitys osana oppimista ja opetusta. Arviointi on ollut viime aikoina monen asiantuntijan kiinnostuksen kohteena, siksi arvioinnin menetelmistä, roolista ja merkityksestä tarvitaan edelleen tutkimusta. Arvioinnilla on niin hyvät kuin huonot puolensa. Parhaimmillaan arviointi auttaa kehittämään oppijan minäkuvaa ja huonoimmillaan arviointi voi vaurioittaa oppijan minäkuvaa hetkessä. (Bitschigi & Rautopuro 2017, 7.)

Pelkkä tiedon keruu oppilaasta, esimerkiksi kokeiden avulla, eivät ole vielä arviointia. Myöskään tiedon keruusta tehdyt päätelmät eivät yksinään vielä riitä arviointiin, vaan niiden taustalla olevat kriteerit ja oppilaan aiempi osaaminen tulee ottaa myös huomioon. Kriteerit ja aiempi osaaminen tulee tuoda selvästi esille, jotta oppilaan etenemistä ja suoriutumisen laatua voidaan verrata. Tällöin myös palautteesta ja ohjauksesta tulee merkityksellistä ja motivoivaa. (Atjonen 2017, 154.) Esimerkiksi liikunnassa fyysisten kunto-ominaisuuksien tasoa, kuten kuntotestien tuloksia ei saa käyttää arvioinnin perusteena (Hirvensalo ym. 2016, 25).

Koivula ym. (2017, 266) korostavat, että opettajien antamalla palautteella on suuri merkitys siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Arvioinnin tulee olla monipuolista ja siihen perustuva ohjaava palaute tulee olla oppimista edistävää ja tukevaa (Koivula ym. 2017, 266). Monipuolinen ja ohjaava palaute auttaa oppilasta ymmärtämään ja ohjaamaan omaa toimintaansa liikunnan oppiaineen tavoitteita kohti. Oppiaineen tavoitteista johdetaan kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnin arvioinnin kohteet. Lisäksi alusta asti toimiva vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä luo turvallisen oppimisympäristön onnistuneiden kokemusten luomiselle. (Opetushallitus 2014, 47.)

Opetushallitus määrittää oppilaan arvioinnin siten, että sillä on kaksi tehtävää: oppimisen tukeminen ohjaavan ja kannustavan palautteen kautta eli formatiivinen arviointi ja osaamisen tason määrittelemine ja sen ilmaiseminen eli summatiivinen arviointi (Ouakrim 2013, 81). Kuudennen vuosiluokan päättyessä summatiivisen arvioinnin

pohjana käytetään valtakunnallisesti määritettyjä arviointikriteerejä, jotka on laadittu hyvälle arvosanalle (8).

3.1 Liikunnassa toteutuva opintojen aikainen arviointi

Opintojen aikainen arviointi ohjaa ja kannustaa opiskelua, jolloin oppilas saa palautetta edistymisestään sekä omista valmiuksistaan asettaa tavoitteita ja kehittää oman oppimisen itsearviointia (Koivula ym. 2017, 266–267). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 50) sanotaan, että ”oppimista edistävä palaute on luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa, oppimisen solmukohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta.” Se huomioi oppilaiden yksilölliset tavat oppia ja työskennellä. Opintojen aikaisen arvioinnin tavoitteena on edistää opiskeltavien asioiden jäsentymistä kokonaisuuksiksi sekä kehittää oppilaiden metakognitiivisia- ja työskentelytaitoja. (Opetushallitus 2014, 50.) Työskentelytaitojen kehittäminen on yksi uuden opetussuunnitelman arvioinnin kohde. Työskentelytaitojen kehittäminen näkyy myös vahvasti kuudennen vuosiluokan liikunnan oppiaineen päättöarvioinnissa.

Varsinkin liikunnassa tapahtuvan arvioinnin yhteydessä tulee erityisesti kiinnittää huomiota siihen, ettei oppilaita ja heidän suorituksiaan verrata toisiinsa, eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (Koivula ym. 2017, 267). Liikunnassa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset vahvuudet ja kehittymistarpeet tukemalla niitä. Lisäksi oppilaan terveydentila ja erityistarpeet tulee ottaa huomioon opetuksessa ja arvioinnissa. (Opetushallitus 2014, 275.) Myös toisten oppilaiden huomiointi ja vertaisarviointi ovat keskeisiä elementtejä uudessa opetussuunnitelmassamme (Opetushallitus 2014, 47).

Koivula korostaa, että liikunnan arvioinnin kohteina ovat oppiminen ja työskentely. Tämä tarkoittaa sitä, että fyysisten kunto-ominaisuuksien tasoa ei käytetä arvioinnissa määrittävä tekijänä. Jotta tämä olisi mahdollista, tulee liikuntatunnit suunnitella siten, että opetusmenetelmät ja arviointikeinot eivät korosta kilpailua ja oppilaiden osaamisen vertailua. (Koivula ym. 2017, 267; Opetushallitus 2014, 275.) Uuden opetussuunnitelman mukana tulleen fyysisiä kunto-ominaisuuksia mittaavan Move!-mittariston tuloksia ei saa myöskään käyttää arvioinnin perusteena. (Opetushallitus 2014, 275.)

Kajala ja Koponen (2017, 558) lisäävät arvioinnin kohteiksi vielä hyvinvoinnin, terveyden ja toimintakyvyn. Liikuntatuntien tuntimäärään nähden tavoitteita on paljon. Myös Kalaja ja Koponen (2017, 558) pohtivat sitä, että onko nykyisellä liikunnanopetuksen tuntimäärällä mahdollista toteuttaa käytännön tavoitteita. Käytännön tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttaa hyvä suunnittelu ja oikein hyödynnetyt työtavat. Arvioinnin kohteet ovat vaihdelleet eri koulujen ja opettajien välillä. Eniten pohdintaa on syntynyt työskentelyn ja liikuntataitojen välillä (Kalaja & Koponen 2017, 558.) Kalaja ja Koponen (2017, 558) ehdottavat ratkaisuksi sitä, että opettajat voisivat kirjoittaa näkyviin paikalliseen opetussuunnitelmaan arvioinnin kohteiden painotukset. Jotta tasa-arvoisuuden periaate toteutuisi, tulisi arvioinnin kohteiden painotukset olla näkyvissä opettajille. On mahdollista, että painotusprosentit vaihtelevat opettajien omien mieltymysten mukaisesti.

Atjonen (2005, 144) määrittää oppilaan opintojen aikaisen arvioinnin keskeisimmäksi tehtäväksi yksilön persoonallisen kasvu- ja kehitysprosessin tukemisen. Opintojen aikainen arviointi on opettajan työkalu myös oman toiminnan kehittämiseen. Sen avulla opettaja voi mukauttaa omaa opetustaan ja opetusmenetelmiään siten, että ne sopivat yksilöllisesti oppilaan tarpeisiin (Metsämuuronen 2009, 9; Atjonen 2005, 144). Opintojen aikaisella arvioinnilla opettaja voi tehdä salapoliisityötä tiedustelemalla oppilaiden ymmärrystä esimerkiksi liikuntatunnilla tapahtuvan toiminnan merkityksistä. Tärkeää on, että oppilas kokee toiminnan merkitykselliseksi itselleen, jotta liikuntamotivaatio ei katoaisi.

Opintojen aikaisen arvioinnin myötä oppilaiden rooli arvioinnissa on vahvistunut. Opettajan ja oppilaan tulee tehdä yhteistyötä, jotta ymmärrys arvioinnin ja oppimisintentioiden välillä olisi molemmille sama. Tämä on nostanut opettaja-oppilasvuorovaikutuksen arvioinnin keskiöön. (Atjonen 2017, 149.) Tutkimukseni kautta liikuntakasvattajat pystyvät ymmärtämään oppilaiden oppimisintentioneita paremmin, jolloin myös oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus vahvistuu, ja tavoitteet konkretisoituvat molemmille yhteisiksi päämääriksi.

Phyen (1997, 35–40) tutkimuksen mukaan opettajien tiedot ja taidot eri arviointimenetelmistä ja niiden käytöstä tarkoituksenmukaisesti vaihtelevat suuresti. Myös Hargreaves (2000) on tutkinut opettajien arviointitaitoja. Tutkimuksessa selvisi,

että opettajien arviointivalmiudet ovat erilaisia ammatillisen kasvun eri vaiheissa. Koska arviointi kuuluu opettajien keskeisimpiin työtehtäviin, pohtivat Ouakrim-Soivio, Kupiainen ja Marjanen (2017, 113) sitä, että johtuvatko päättöarvioinnissa koetut haasteet opettajien arviointiosaamisesta. Yksi mielenkiintoinen tutkimuksen aihe olisi selvittää, kuinka hyvin opettajat tietävät millaisista asioista liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet muodostuvat.

3.2 Arviointi lukuvuoden päättyessä ja kuudennen vuosiluokan arviointikriteerit

Oppimisprosessin jälkeen tehtävä oppimisen summatiivinen arviointi sisältyy opintojen aikaiseen arviointiin. Nämä osaamisen tulokset välitetään oppilaille todistuksissa tai arviointitiedotteissa. Perusopetuksessa annetaan oppilaille lukuvuoden päättyessä lukuvuositolodistukset. Tähän lukuvuositolodistukseen kuuluu myös käyttäytymisen arviointi, paitsi kuudennen luokan päättöarvioinnissa. Tämä lukuvuoden päätteeksi tehtävä arviointi on kokonaisarvio oppilaan koko lukuvuoden edistymisestä ja suoriutumisesta. (Opetushallitus 2014, 51.)

Numeroarvosana kuvaa keskimääräisenä arviona oppilaan osaamisen tason suhteessa oppiaineessa määritettyihin tavoitteisiin. Vuosiluokilla 1–7 arviointi on sanallista tai numeroarviointia tai näiden yhdistelmää. Tämä riippuu koulukohtaisista päätöksistä. Sanallinen arvio antaa monipuolista palautetta oppilaan oppimisesta ja suoriutumisesta. Sen avulla voidaan kuvata myös oppilaan osaamisen tasoa, edistymistä sekä vahvuuksien ja kehittämisen kohteita. Sanallinen arviointi on myös numeroarviointia tarkempaa ja sitä kautta oppimista edistävämpää. (Opetushallitus 2014, 51.)

Valtioneuvosto on määrittänyt perusopetuksen nivelkohdat, jotka jakautuvat vuosiluokkien 1–2, 3–6 ja 7–9 muodostamiin kokonaisuuksiin (Opetushallitus 2014, 53). Kuudennen luokan lukuvuositolodistuksen taustalla olevat arviointikriteerit on johdettu kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin määritellyistä tavoitteista. Nämä arviointikriteerit kuvaavat hyvää osaamista sanalliselle arviolle tai numeroarviolle kahdeksan (8). Mikäli oppilas osoittaa keskimäärin oppiaineen eri kriteerien kuvaamaa osaamista, saa hän hyvää osaamista kuvaavan arvion sanallisesti tai arvosanana. Jos taso joidenkin tavoitteiden

osalta ylittyy, voi se kompensoida tasoa heikomman suoriutumisen tavoitteita. (Opetushallitus 2014, 53.)

Kriteeriperustaisessa arvioinnissa arvioinnin pohjana käytetään ennalta määriteltyjä arviointikriteerejä. Kriteerit kuvastavat niitä tietoja ja taitoja, mitä arvioitavalla on vähintään oltava tiettyyn arvosanaan. Jotta arvosanat olisivat vertailukelpoisia, tulisi samantasoisien suorituksen johtaa samaan lopputulokseen riippumatta siitä kuka arvioinnin on tehnyt ja miten arviointi on toteutettu. (Ouakrim-Soivio, Kupiainen & Marjanen 2017, 89; Metsämuuronen 2009, 9.)

Liikunnan arviointikriteerit on johdettu liikunnan oppiaineen tavoitteista. Liikunnan opetuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista on toimintakyvyn kehittäminen. Uusimman opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tehtäväksi on asetettu myönteinen vaikuttaminen oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä. (Kalaja 2017, 179.) Liikunnan oppiaineen tavoitteet puolestaan on johdettu arvioinnin kohteista.

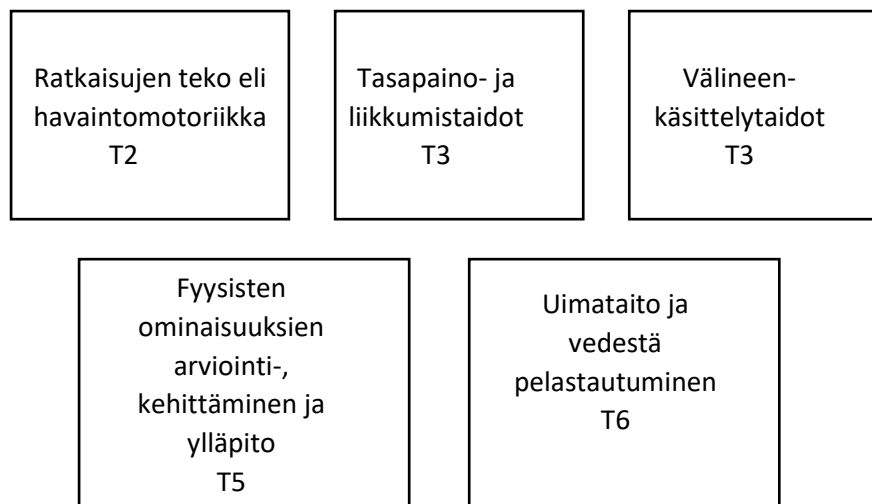
Koskinen, Lundqvist ja Ristiluoma (2011, 119) määrittelevät toimintakyvyn toiminnaksi, jolla ihminen selviää jokapäiväisistä toiminnoista omassa elin- ja toimintaympäristössään. Toimintakyky on ihmisen fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten ominaisuuksien suhde häneen kohdistuviin odotuksiin. Odotuksia fyysiseltä toimintakyvyn alueelta voi olla esimerkiksi oman repun kantaminen koulumatkoilla. Yksilön toimintakyky riippuu hänen sisäisistä ominaisuuksistaan ja ympäröivästä ympäristöstä (Kauranen 2011, 14).

4 KUUDENNEN VUOSILUOKAN PÄÄTTÖARVIOINNISSA MÄÄRITETYT ARVIOINNIN KOHTEET

Kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa määritettyjen arvioinnin kohteiden taustalla on opetussuunnitelmaan kirjatut valtakunnalliset opetus- ja kasvatustavoitteet. Nämä kasvatustavoitteet ohjaavat opetussuunnitelman perusteiden kaikkien osa-alueiden laadintaa. Opetus- ja kasvatustavoitteet ovat: 1. kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, 2. tarpeelliset tiedot ja taidot sekä 3. sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. (Opetushallitus 2014, 19.) Uusimman opetussuunnitelman myötä liikuntakasvatuksen arvopäämääräksi on asetettu liikuntaan liittyvät myönteiset kokemukset ja sitä kautta tuleva liikunnallisen elämäntavan syntyminen (Opetushallitus 2014, 273).

Arvioinnin kohteet muodostuvat myös laaja-alaisista tavoitteista ja oppiainekohtaisista sisältöalueista. Arvioinnin kohteiden kautta laaditaan oppiainekohtaiset tavoitteet, sekä hyvän osaamisen (arvosana 8) arviointikriteerit. Uuden opetussuunnitelman arviointi kohdistuu oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen (Opetushallitus 2014, 49). Käyttäytymistä ei kuitenkaan arvioida kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa (Opetushallitus 2014, 51). Oppimisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota opinnoissa edistymisen ja osaamisen tasoon. Edistystä tarkastellaan aina suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin. Oppilaalla on oikeus osoittaa osaamisen tasonsa erilaisilla tavoilla. Tiedollisen ja taidollisen osaamisen tason arvioinnin pohjana käytetään valtakunnallisesti määriteltyjä arviointikriteerejä. (Opetushallitus 2014, 49.)

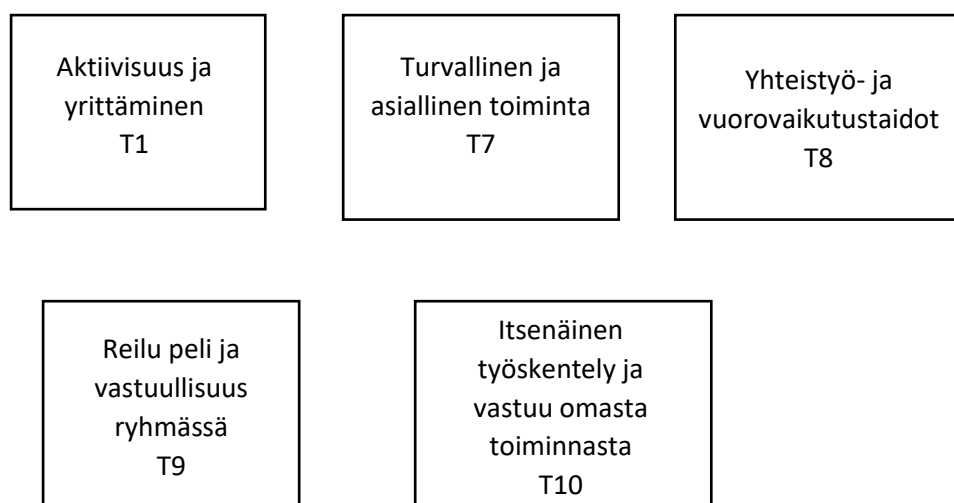
Uuden opetussuunnitelman mukaan liikunnan arvosanasta puolet (50%) muodostuu taitojen ja tietojen oppimisesta ja puolet (50%) työskentelystä tunnilla (Hirvensalo ym. 2016, 25). Liikunnan arvioinnin kohteita on yhteensä kymmenen. Nämä kymmenen arvioinnin kohdetta ovat: 1. aktiivisuus ja yrittäminen, 2. ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa, 3. motoriset perustaidot tasapainon ja liikkumistaitojen näkökulmasta, 4. motoriset perustaidot välineenkäsittelytaitojen näkökulmasta, 5. fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen, 6. uimataito ja vedestä pelastautuminen, 7. turvallinen ja asiallinen toiminta, 8. yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, 9. reilu peli ja vastuullisuus ryhmässä sekä 10. itsenäinen työskentely ja vastuu omasta toiminnasta. (ks. Opetushallitus 2014, 276.)



KUVIO 1. Liikunnan taitojen ja tietojen oppimisen arviointi (mukaillen Hirvensalo ym. 2016, 25).

Kymmenestä arvioinnin kohteesta liikunnan taitojen ja tietojen oppimiseen sisältyvät kohteet 2–6 (kuvio 1). Taitojen ja tietojen oppimiseen liittyvät arvioinnin kohteet ovat: T2 ratkaisujen teko eli havaintomotoriikka, T3 tasapaino- ja liikkumistaidot, T4 välineenkäsittelytaidot, T5 fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen sekä T6 uimataito ja vedestä pelastautuminen. (ks. Hirvensalo ym. 2016, 25.)

Oppimisen lisäksi arviointi kohdistuu työskentelyyn. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) sanotaan, että työskentelytaitojen kehittäminen on yksi perusopetuksen keskeisimmistä tavoitteista. Työskentelytaidot pitävät sisällään taidon suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään, taidon toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen sekä rakentavassa vuorovaikutuksessa toimimisen. (Opetushallitus 2014, 49).



KUVIO 2. Liikunnan työskentelytaitojen arviointi (mukaillen Hirvensalo ym. 2016, 25).

Työskentelytaitojen oppimiseen sisältyy kohteisiin T1 ja T7–10 (kuvio 2). Työskentelytaitojen oppimiseen sisältyvät arvioinnin kohteet ovat: T1 aktiivisuus ja yrittäminen, T7 turvallinen ja asiallinen toiminta, T8 yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, T9 reilu peli ja vastuullisuus ryhmässä sekä T10 itsenäinen työskentely ja vastuu omasta toiminnasta. (ks. Hirvensalo ym. 2016, 25.)

4.1. Fyysisen toimintakyvyn arvioinnin kohteet

Fyysinen toimintakyky on yksi kolmesta liikunnan oppiaineen sisältöalueesta. Tälle sisältöalueelle on määritelty seitsemän arvioinnin kohdetta (Kalaja 2017, 179). Nämä seitsemän kohdetta ovat: 1. työskentely ja yrittäminen, 2. ratkaisujen teko erilaisissa tilanteissa, 3. motoriset perustaidot (tasapaino- ja liikkumistaidot sekä välineenkäsittelytaidot) eri liikuntamuodoissa, 4. fyysisten ominaisuuksien arviointi, ylläpito ja kehittäminen, 5. uima- ja vesipelastustaidot sekä 6. toiminta liikuntatunnilla (Opetushallitus, 2014, 274). Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa fyysistä toimintakykyä mitataan Move! -mittauksilla. Tämä fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä antaa tärkeää tietoa oppilaiden fyysisen toimintakyvyn osa-alueista. Move! -mittaus on tarkoitettu 5–8 -luokkalaisille oppilaille. Move! -mittaristoon sisältyy

kuusi aluetta, jotka mittaavat oppilaan kestävyyttä, voimaa, nopeutta ja notkeutta sekä motorisia perustaitoja. (Kajala 2017, 178.) Seuraavaan taulukkoon 1. on eritelty kuusi fyysisen toimintakyvyn arvioinnin kohdetta. Lisäksi taulukko havainnollistaa, mistä osa-alueista kohteet muodostuvat.

TAULUKKO 1. Liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet fyysisen toimintakyvyn sisältöalueella (mukautettu Opetushallitus 2014, 276).

Arvioinnin kohteet
Fyysinen toimintakyky
Työskentely ja yrittäminen <ul style="list-style-type: none"> - fyysinen aktiivisuus - uusien tehtävien kokeileminen - parhaansa yrittäminen
Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa <ul style="list-style-type: none"> - havaintomotoristen taitojen harjoittaminen eli itsensä ja ympäristön havainnointi eri aistien avulla - sopivat ratkaisut eri liikuntatilanteissa
Motoristen perustaitojen (tasapaino- ja liikkumistaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa <ul style="list-style-type: none"> - näiden taitojen käyttäminen eri oppimisympäristöissä
Motoristen perustaitojen (välineenkäsittelytaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa <ul style="list-style-type: none"> - liikuntavälineiden käsittely erilaisissa oppimisympäristöissä
Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen <ul style="list-style-type: none"> - osaa arvioida, ylläpitää ja harjoittaa omia ominaisuuksiaan (nopeus, liikkuvuus, kestävyys ja voima)
Uima- ja pelastautumistaidot <ul style="list-style-type: none"> - osaa uida ja sukeltaa
Toiminta liikuntatunneilla <ul style="list-style-type: none"> - vaaratilanteiden huomiointi ja turvallisesti toimiminen

Seuraavissa kappaleissa avaan edellä olevaa taulukkoa yksityiskohtaisemmin. Lisäksi tarkennan arvioinnin kohteiden muodostumista teorian avulla.

Työskentely ja yrittäminen koostuu kolmesta eri osa-alueesta. Nämä osa-alueet ovat fyysinen aktiivisuus, uusien tehtävien kokeileminen ja parhaansa yrittäminen. Työskentely ja yrittäminen sisältyy fyysisen toimintakyvyn sisältöalueeseen. (Opetushallitus 2014, 276.)

Parhaansa yrittämiseen liittyy keskeisesti ponnistelu. Ihminen ponnistelee monenlaisten asioiden äärellä. Jotkut voivat liittyä vapaa-ajan harrastuksiin tai kotiläksyjen tekemiseen. Ponnistelu voi joillekin aiheuttaa ikäviä ajatuksia, tunteita tai kehontuntemuksia. Nämä ovat myös syitä siihen, miksi jokin toiminta jää kesken. Jotta oppilas jaksaisi ponnistella uuden asian oppimiseksi tulisi oppilaan voimavarojen, ympäristön, energian ja suhtautumisen olla tasapainossa. Voimavarojen avulla pystymme ponnistelemaan ja voittamaan eteen tulleet haasteet. Ponnistelua välttelevälle oppilaalle tulisi opettaa sinnikkyyttä. Sinnikkyuden harjoittelemisella voi olla suuri merkitys oppilaan tulevaisuuteen. (Tompuri 2018, 116–124.)

Toiminta ohjaa ihmisen psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Perustarpeiden tähtyminen on pohja ihmisen hyvinvoinnille, kasvulle ja terveydelle. (Tompuri 2018, 14.) Decin ja Rayan (2000) on jakanut ihmisen perustarpeet kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat: tarve autonomiaan, tarve pystyvyyden tunteeseen ja tarve kokea yhteenkuuluvuutta. Nämä kolme perustarvetta on huomioitu myös liikunnan oppiaineen sisältöalueissa. Fyysisen toimintakyvyn sisältöalue antaa oppilaalle mahdollisuuden pystyvyyden tunteeseen, sosiaalinen toimintakyvyn sisältöalue vahvistaa yhteenkuuluvuuden kokemista ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalue kehittää oppilaan autonomiaa. Kun perustarpeet ovat kunnossa motivaatio saa ihmisen toimimaan ja liikkumaan. (Tompuri 2018, 15.)

Ratkaisujen teko erilaisissa tilanteissa sisältyy fyysisen toimintakyvyn sisältöalueeseen. Tämän taustalla on havaintomotoristen taitojen harjoittaminen eli itsensä ja ympäristön havainnointi eri aistien avulla sekä sopivat ratkaisut eri liikuntatilanteissa. (Opetushallitus 2014, 276.)

Erilaisten liikunnallisten toimintojen yhteydessä tehtävien ratkaisujen taustalla on motoriikan kontrollointi. Tämä tarkoittaa kykyä säädellä ja ohjata liikkeiden ja liikkumisen kannalta keskeisiä elinjärjestelmiä, kuten hermostoa ja lihaksistoa. Nämä järjestelmät koordinoivat lihaksia ja kehon osia liikkeiden aikana. Motoriikan kontrolloinnista voidaan käyttää myös nimitystä motoriikan säätely. Kontrollijärjestelmä sisältää sensorisen osion, joka aistinelimien kautta reagoi ärsykkeisiin ympäristöstä. (Kauranen 2011, 13.)

Ihminen reagoi ja tekee päätöksiä ulkoapäin saapuvien ärsykkeiden pohjalta. Tämä pohjautuu tajuntaan. Tajunta voidaan määritellä yksilön sen hetkisten aistimusten, elämysten, tunteiden, muistikuvien ja ajatusten kokonaisuudeksi. Näiden perusteella ihminen muodostaa tietoisuuden itsestään ja ympäristöstään. (Kauranen 2011, 120.) Aistien tuomalla tiedolla on suuri merkitys liikkeiden tuottamisessa, säätelyssä ja taitojen oppimisessa. Usein keskitytään enemmän fyysiseen harjoitteluun kuin havainnoinnin ja toiminnan yhteyden kehittämiseen. Uusimmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että havaitsemisen taidoissa voidaan kehittyä, ja niitä voidaan myös opettaa. (Jaakkola 2010, 55.)

Taitojen oppimisen ja motorisen kehityksen yhteydessä käsitellään paljon myös havaintomotoriikkaa (Jaakkola 2010, 55). Numminen (2005, 60) määrittelee havaintomotoriikan taidoksi, jolla lapsi hahmottaa omaa kehoaan ja sen eri osia suhteessa paikkaan, aikaan ja voimaan. Tämä havaintomotorinen toiminta on suurimmaksi osaksi tiedostamatonta ja sitä käsitellessään yksilö rinnastaa sen aikaisempiin kokemuksiinsa. Liikuntatunnilla tapahtuvien tilanteiden ja opetustuokioiden yhteydessä pystymme parhaimmillaan kehittämään monipuolisesti kaikkia havaintomotoriikan osa-alueita, joita ovat kehontuntemus, avaruudellinen hahmottaminen sekä suunnan ja ajan hahmottaminen. Jaakkola muistuttaa, että positiivisilla kokemuksilla, varsinkin oppimisen alkuvaiheissa on suuri merkitys havainto-oppimiskehän käynnistymiselle. Kun havainto-oppimiskehä on käynnistetty positiivisten kokemusten kautta, ruokkii se itse itseään siitä eteenpäin (Jaakkola 2010, 55–59).

Gallahue ja Donnelly (2003) ovat jakaneet motoriset perustaidot kolmeen osa-alueeseen: tasapainotaidot, liikkumistaidot ja välineenkäsittelytaidot. Tätä jakoa käytetään

arviointikriteereissä laadittujen arvioinnin kohteiden motoristen perustaitojen jaon taustalla. Alle on listattu joitakin motoristen perustaitojen esimerkkejä (taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Motoristen perustaitojen luokittelu (Gallahue & Donnelly 2003)

Tasapainotaidot	Liikkumistaidot	Välineenkäsittelytaidot
<i>Staattinen ja dynaaminen tasapaino</i>	<i>Perustaidot ja liikeyhdistelmät</i>	<i>Itsestä poispäin tapahtuvat ja vastaanottavat liikkeet</i>
pystyasennot	käveleminen	vierittäminen
pää alaspäin asennot	juokseminen	heittäminen
pyöriminen	loikkiminen	potkiminen
heiluminen	hyppiminen	työntäminen
pysähtyminen	hyppeleminen	lyöminen
väistäminen	kiipeileminen	pomputtaminen
koukistaminen	laukkaaminen	kiinniottaminen
ojentaminen	liukuminen	
kiertäminen	kinkkaaminen	

Motoriset perustaidot sisältyvät fyysisen toimintakyvyn sisältöalueeseen. Motorisiin perustaitoihin liittyvät arvioinnin kohteet on esitetty saman otsikon alla, vaikka ne Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on jaettu kahdeksi arvioinnin kohteeksi (tasapaino- ja liikkumistaidot sekä välineenkäsittelytaidot). Tein tämän ratkaisun siksi, koska molempien arvioinnin kohteiden taustalla on sama peruste. Näiden kolmen motorisen perustaitojen osa-alueen osaamisen taustalla on niiden käyttäminen erilaisissa oppimisympäristöissä.

Fyysisen toimintakyvyn keskeisimpänä osa-alueena ovat motoriset perustaidot. Motoristen perustaitojen harjoittelu ja vahvistaminen on tärkeää koko perusopetuksen ajan. Alakoulun alkuopetuksessa motoristen perustaitojen opettaminen perustuu taitojen vahvistamiseen ja niiden soveltavaan käyttöön vaihtuvissa oppimisympäristöissä, tilanteissa ja vuodenaajoissa. (Jaakkola 2017, 162.) 3–6 -vuosiluokilla motoristen perustaitojen tavoitteeseen yhdistetään monipuolisuus. Vasta

tällöin opetussuunnitelmassa on mainittu välineen käsittelytaito erillisenä osa-alueena. (Jaakkola 2017, 162.)

Hyvillä motorisilla perustaidoilla on varhaisvuosina todettu olevan positiivinen vaikutus fyysiseen aktiivisuuteen aikuisiällä (Jaakkola 2017, 164). Todisteena tästä on Jaakkolan, Yli-Piiparin, Huotarin, Wattin ja Liukkosen (2016) tekemä tutkimus, jossa osoitettiin seitsemännen luokan motoristen perustaitojen ennustavan positiivista fyysistä aktiivisuutta kuuden vuoden päähän. Myös Jaakkola ja Washington (2013) ovat tutkineet varhaisiän motoristen perustaitojen ja aikuisiän fyysisen aktiivisuuden välistä vuorovaikutusta. Ikävuodet 7–12 ovat liikuntakasvatuksen näkökulmasta hyvää aikaa, koska silloin lapset ovat yleensä innokkaita harjoittelemaan ja uskovat, että harjoittelu ja yrittäminen kannattaa (Lintunen 2003, 43). Kajala (2017, 180) muistuttaa, että toimintakyvyn kehittäminen ei saa olla itseisarvo, vaan se kuuluu laajempaan kokonaisuuteen, jonka kautta edistetään oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. 8–12 -vuotiaana uusien liikesuoritusten oppimiskyky on huipussaan. Tällöin myös liikuntasuoritusten oppiminen on helpompaa ja nopeampaa. Jo aikaisemmin opitut perusliikkeet vakiintuvat, jonka kautta lapsi oppii paljon uusia liikkeitä. Syy suoritusten kehittymiselle on hermostollisessa kehitymisessä, koska lihasvoiman kehittyminen ei ole vielä hidastanut sitä. Lisäksi matalalla motorisella suorituskvyyllä on yhteyksiä rasitusvammoihin ja loukkaantumisiin. (Kauranen 2011, 9, 354.)

Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen pitää sisällään arvioinnin, ylläpitämisen ja kehittämisen (Opetushallitus 2014, 276). Fyysisten ominaisuuksien arvioinnin, ylläpitämisen ja kehittämisen tarkoituksena on oppilaiden kunnan kohottaminen sekä elämän mittaisen liikunnan harrastamisen oivaltaminen ja sen merkityksen ymmärtäminen ihmisen elämänsä aikana (Heikinaro-Johansson 2003, 123). Oppilasta opetetaan arvioimaan, ylläpitämään ja harjoittamaan fyysisiä ominaisuuksiaan. Opetussuunnitelmassa mainitut ominaisuudet ovat: nopeus, liikkuvuus, kestävyys ja voima. Tavoitteena on, että oppilas sitoutuisi pitämään huolta omasta fyysisestä kunnostaan. (Heikinaro-Johansson 2003, 123.) Tärkeitä osa-alueita hyvän fyysisen kunnan ylläpitämiseksi on lihasvoiman, lihaskestävyyden, aerobisen kestävyyyden ja liikkuvuuden parantaminen (Gallahue 1993, 9). Notkeus ja liikehallintatekijät kehittyvät voimakkaaimmin perusopetuksen 1–6 -vuosiluokilla, kun taas kestävyyyden ja lihasvoiman

kehittyminen on nopeinta perusopetuksen 7–9 -vuosiluokilla. Näiden kaikkien ominaisuuksien kehittämiseen tarvittavia taitoja tulisi harjoitella jo 1–6 -vuosiluokkien aikana. (Ojanaho, Pehkonen & Penttinen 2003, 29.)

Yleisellä peruskunnolla on suuri merkitys liikunnassa. Peruskunnan taustalla on hyvä kestävyys ja lihaskunto. Kestävyys tarkoittaa elimistön kykyä vastustaa väsymystä ja hapen kuljettamista lihasten käyttöön. Lapsille tyypillistä on jatkuva liikkeellä olo. Se antaa lapselle hyvät lähtökohdat kestävyuden kehittymiselle. (Riski 2009, 285.) Kestävyysharjoittelun lisäksi lapsi tarvitsee monipuolista voima-, taito- ja nopeusharjoittelua. Näiden harjoittelu etenee lapsen fyysisen kehittymisen tahdissa. Alakouluikäisten kestävyysharjoittelun keskeisin tavoite on totuttaa lapsen elimistö pitkäkestoiseen liikuntaan. (Riski 2009, 305.)

Liikkuvuus eli notkeus tarkoittaa kehon nivelten liikelaaajuutta. Sillä on suuri merkitys niin urheilussa kuin arkielämässäkin. Ikävuosina 7–12 liikkuvuus kehittyy hieman ristiriitaisesti. Tämän lisäksi yksilöiden välillä on suuria eroja. Näinä ikävuosina hyvä liikkuvuus suurissa nivelissä saattaa heikentyä etenkin lantiossa ja olkanivelessä. Kun taas lonkan, hartiasrudun ja selkärangan taivutuskyky kasvaa. Näistä johtuen lapsuusiän venyttely tulisikin kohdistua suurille lihasryhmille, kuten esimerkiksi pakara-, lonkka-, hartia- ja rintalihaksille, koska suurilla lihasryhmillä on taipumusta kiristää. Tässä iässä liikkuvuudesta huolehtiminen on erityisen tärkeää nuoruutta ja aikuisuutta ajatellen. (Kalaja 2009, 263–265.)

Nopeus on yksi vaikeimmin kehitettävä ominaisuus. Nopeusominaisuuteen liittyy geneettisyys, lapsuuden ajan liikuntatavat sekä muut ympäristötekijät. Pelit ja leikit kehittävät nopeutta ja synnyttävät luonnollisesti ärsykeitä. Nopeutta voidaan harjoittaa koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Alakouluikässä nopeutta tulisi harjoitella pääasiassa leikkien ja pelien kautta. Nopeuden yhteydessä on tärkeää kehittää myös motorisia perustaitoja. Nopeuden harjoittamisessa tulisi ottaa huomioon, että lapsen maksimitehoinen irtiotto on hyvin heikko. Nopeuden harjoittamisen yhteydessä tulisi harjoitella lisäksi koordinaatiota, jolloin käsille ja jaloille vaihdellaan liikerytmiä. (Hakkarainen 2009, 219, 228.)

Voimantuoton kehittyminen lapsuudessa liittyy keskeisesti fyysiseen kasvuun. On osoitettu, että jo 6 -vuotiaasta lähtien säännöllisellä voimaharjoittelulla on vaikutusta

lasten ja nuorten voimantuoton kehittymiseen. Myös alakoulussa tulisi harjoittaa voimaharjoittelua leikkien ja pelaillen. Etenkin keskivartalon lihaksiston hallinta ja lihaskestävyys ovat nykynuorilla erityisen heikolla tasolla. (Hakkarainen 2009, 197, 198, 208.)

Uima- ja vesipelastustaidot jakautuvat uimataitoon ja vedestä pelastautumiseen. Uimataito sisältää myös sukeltamistaidon. (Opetushallitus 2014, 276.) Pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukaan henkilö on uimataidollinen, jos hän pudottuaan syvään veteen niin, että pää käy veden alla, pääsee uudelleen pinnalle, ui yhtäjaksoisesti 200 metriä, joista 50 metriä selällään. Lisäksi hengenpelastustaidot ovat olennainen osa lasten ja nuorten kehittymistä. Hengenpelastustaidot ovat konkreettista vastuun ottamista muista ihmisistä. (Suomen Uimaliitto.)

Koulujen järjestämällä uimaopetuksella on myös omat tavoitteensa. Tavoitteena on, että yhdeksänteen luokkaan mennessä oppilaat ovat uimataitoisia pohjoismaiden määritelmän mukaisesti. Lisäksi tavoitteena on, että oppilaat ovat vesipelastustaitoisia. Jotta tämä olisi mahdollista on alakoulun uinnin opetuksessa päästävä mahdollisimman monen oppilaan kanssa vähimmäistavoitteisiin. Vähimmäistavoitteet 1.–2. luokalla on tutustuttaa oppilas vesiliikuntaan ja varmistaa oppilaille alkeisuimataito. 3.–6. luokan aikana vähimmäistavoite on opettaa oppilaille perusuimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä. Perusuimataidon määritelmä on 50 metrin uimataito kahta uintitapaa käyttäen ja 5 metrin sukellus. (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto.)

LIKES-tutkimuskeskus, Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ja Opetushallitus ovat tutkineet kuudenluokkalaisten uimataitoa ja sitä, miten uimaopetus on Suomessa järjestetty. Viimeinen tämän hankkeen kautta tehty kuudesluokkalaisten uimataitotutkimus osoittaa, että 76% kuudesluokkalaisista on uimataitoisia. Tämä tarkoittaa sitä, että joka neljäs 12-vuotias Suomessa asuva lapsi ei osaa kunnolla uida. Lisäksi kuntakohtaiset erot lasten uimataidossa ovat edelleen suuria, joka pääosin johtuu siitä, että kunta ei varaa tarkoitukseen määrärahoja. Jos opetussuunnitelman mukaista uimaopetusta ei järjestetä kunnassa lainkaan, on se suoraan verrannollinen lasten uimataitoon. (LIKES.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuudennen vuosiluokan arviointikriteereissä on määritelty hyvän arvosanan (8) osaaminen. Siinä oppilas on perusuimataitoinen, jos hän osaa uida 50 metriä kahta uintitapaa käyttäen ja sukeltaa 5 metriä pinnan alla. (Opetushallitus 2014, 276.) Oppilaiden uimataidon ja pelastautumistaidon arvioi suurimmassa osassa Suomen kouluista kaupungin tai kunnan järjestämä uimaopettaja. Uimataidon ja pelastautumistaidon numero on yksi viidestä tietojen ja taitojen oppimiseen kuuluvasta arvioinnin kohteesta (ks. KUVIO 1.), joka muodostaa 50% liikunnan oppiaineen numeroarvosanasta.

Uimataito on suomalaisille tärkeä kansalaistaito, koska uiminen, vesillä liikkuminen ja veden äärellä toimiminen ovat osa suomalaista elämäntapaa. Uimataito itseisarvona on tärkeää, mutta sen lisäksi uimataidon mukana tuomia hyötyjä vesiympäristön hyödyntämisessä pidetään myös tärkeänä. Turvallisuuskysymyksenä uimataitoa pidetään tarpeellisena melonnassa, veneilyssä ja kalastuksessa. Uimataidolla on suuri merkitys niin fyysisen kuin psyykkisenkin hyvinvoinnin näkökulmasta. (Keskinen 2003, 275.)

Toiminta liikuntatunnilla muodostuu turvallisesta ja asiallisesta toiminnasta. Toiminta liikuntatunnilla on viimeinen fyysisen toimintakyvyn sisältöalue. Turvalliseen toimintaan kuuluu vaaratilanteiden huomiointi. (Opetushallitus 2014, 276.) Vaikka kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa käyttäytymistä ei arvioida omana osa-alueenaan, sisältyy se väistämättä liikunnan oppiaineessa asiallisen toiminnan arvioinnin kohteeseen.

Koululla on tärkeä rooli kestävien arvojen ja vastuuntuntoisuuden opettajana. Koulujen tulisi kiinnittää tähän huomiota, koska oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja työrauhahäiriöt ovat yleinen ongelma koulumaailmassa. (Heikinaro-Johansson 2003, 118–119.) Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 26) määrittää toimintakulttuurin yhteisön tavaksi toimia. Toimintakulttuuri muovautuu niin historiallisesti kuin kulttuurillisestikin. Koulun toimintakulttuurin käytänteet tulisi rakentaa tukemaan tavoitteita, jotka on asetettu opetus- ja kasvatustyölle. (Opetushallitus 2014, 26.) Liikuntakasvatuksen kautta pystyy kehittämään avointa ja oppilaita osallistavaa koulun toimintakulttuuria. Koulun liikuntatunnilla pyritään luomaan liikuntatunneille sekä koko koulun liikuntaan ilmapiiri, jolla pyritään antamaan mahdollisuuksia lapsille liikunnallisen elämäntavan löytämiseen. (Asanti 2013, 620–625.)

4.2 Sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn arvioinnin kohteet

Kuudennen vuosiluokan arvioinnin kohteissa sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn sisältyy kolme arvioinnin kohdetta, jotka ovat: vuorovaikutus- ja työskentelytaidot, toiminta yhteisissä oppimistilanteissa sekä työskentelytaidot. (Opetushallitus 2014, 276.) Seuraava taulukko 3. havainnollistaa näiden arviointikohteiden tarkemmat osa-alueet.

TAULUKKO 3. Liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueilla (mukautettu Opetushallitus 2014, 276).

Arvioinnin kohteet
Sosiaalinen toimintakyky
Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot
<ul style="list-style-type: none"> - kaikkien kanssa toimiminen - oman toimintansa ja tunneilmaisunsa säätely - toisten huomioonottaminen
Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa
<ul style="list-style-type: none"> - reilu peli ja vastuullisuus
Arvioinnin kohde
Psyykkinen toimintakyky
Työskentelytaidot
<ul style="list-style-type: none"> - vastuu omasta toiminnasta ja itsenäisen työskentelyn vahvistaminen

Sosiaalinen toimintakyky painottuu uudessa opetussuunnitelmassa entistä enemmän. Sosiaalinen toimintakyky ilmenee kykynä toimia sujuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, sosiaalisena aktiivisuutena ja osallistumisena sekä yhteisyyden ja osallisuuden kokemuksina. (Kokkonen 2017, 186.) Erilaiset vuorovaikutuksen ongelmat, vähäiset läheiset ihmissuhteet ja yksinäisyys voivat johtua heikentyneestä sosiaalisesta toimintakyvystä (Koskinen, Sainio, Tiilikainen &

Vaarama, 2011). Suomessa sosiaalista toimintakykyä on tarkasteltu suurimmaksi osaksi kuntoutuksen ja ikääntymisen näkökulmasta. Viime vuosien aikana huomiota on kiinnitetty tutkimuksellisesti nuorten sosiaaliseen toimintakykyyn. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet, että myös nuorten sosiaalisen toimintakyvyn kannalta ihmissuhteiden ylläpitäminen on tärkeää. (Kannasoja 2013, 202–203.)

Sosiaaliseen toimintakykyyn liittyy sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot ovat osa sosiaalista pätevyyttä, jolloin tarkastellaan sosiaalista toimintaa yksilön käyttäytymisen näkökulmasta (Salmivalli 2005, 71–72). Kalliopuska (1995) jakaa sosiaaliset taidot neljään erilaiseen taitoon. Nämä taidot ovat: 1. keskusteluun ja kuunteluun liittyvät taidot, 2. tunteita käsittelevät taidot, 3. aggressiolle vaihtoehtoiset taidot sekä 4. suunnittelu- ja päätöksenteko taidot. Gresham (1986) jakaa sosiaaliset taidot kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat: 1. ihmissuhdetaidot, kuten yhteistyökyky, kommunikaatiotaidot ja kyky asettua toisen asemaan, 2. itseen liittyvät toimintamuodot, kuten tunteiden ilmaisu, itsesäätely ja myönteinen asenne minään sekä 3. tehtävien hallintaan liittyvät toiminnat, kuten keskittyminen ja seuraaminen. On selvää, että liikunnan oppiaineen sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin kohteiden taustalla on sosiaalisten taitojen harjoittaminen osana ihmisyyteen kasvua. Liikunnan oppiaine tarjoaa juuri sopivan ympäristön sosiaalisten taitojen harjoittamiselle (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2015).

Malecki ja Elliot (2002) ovat tutkineet lasten ja nuorten sosiaalisten taitojen yhteyttä koulumenestykseen. Heidän tutkimuksestaan selvisi, että lasten ja nuorten hyvillä sosiaalisilla taidoilla on yhteys parempaan koulumenestykseen. Lisäksi McClellandin, Morrisonin ja Holmesin (2000) tutkimus osoitti, että heikot sosiaaliset taidot omaavat lapset menestyvät sosiaalisesti taitavia oppilastovereitaan heikommin oppiaineissa. Tässä on myös yksi peruste sille, miksi sosiaalinen toimintakyky on nostettu merkittäväksi kehittämisen kohteeksi uudessa opetussuunnitelmassamme.

Paljon tutkimustyötä tunne- ja ihmissuhdetaitoista tehneet Zins, Bloodworth, Weissberg ja Wahlberg (2004) korostavat, että tunne- ja ihmissuhdetaitoja tulisi kehittää päiväkotikäisistä lukiolaisiin. Tunne- ja ihmissuhdetaitojen kehittäminen linkittyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyihin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Laaja-alaisen omaamisen tavoitteet kohdistuvat oppilaiden ihmisenä

kasvamisen ja heidän vahvuuksiensa, itsearvostuksensa ja erityislaatuisuutensa tunnistamisen tukemiseen. (Opetushallitus 2014, 20–21.) Liikunnan opetuksessa sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueet keskittyvät toiminnan ja tunneilmaisun säätelyn sekä vastuunoton ohjaamiseen ja erilaisten yhteistyötaitojen tukemiseen, kun taas psyykkisen toimintakyvyn osa-alueet keskittyvät itsenäisen työskentelyn ohjaamiseen, omasta toiminnasta vastuun ottamiseen ja oman toimintakyvyn rajojen kokeilemiseen. Keskeisenä toiminnan ohjaamisessa ovat myönteiset oppimiskokemukset omaan kehoon, pätevyYTEEN ja yhteisöllisyyteen liittyen. (Kokkonen 2017, 191.)

Koulun liikuntatunneissa on paljon tunne- ja ihmissuhdetaitoja tukevia ominaisuuksia, tästä johtuen liikuntakasvatusta pidetään yhtenä tärkeimpänä tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä (Kokkonen 2017, 194). Hakala (2003, 98) lisää, että liikuntatunnin ominaispiirteiden vuoksi myös mahdolliset tunne-elämän vaikeudet voivat nousta herkemmin esille kuin muissa oppiaineissa. Myös liikuntatuntien sisällä tapahtuva vuorovaikutus ja opetuksessa käytetyt menetelmät mahdollistavat sopivat olosuhteet tunne- ja ihmissuhdetaitojen kehittämiseen (Kokkonen 2017, 195).

Liikuntatilanteisiin liittyvät pelit ja leikit, ja niissä tapahtuvat onnistumiset ja epäonnistumiset vaihtelevat suuresti, jolloin ne herättävät lapsissa ja nuorissa paljon tunteita. Kehityksellisesti ja kasvatuksellisesti tavoitteena on, että oppilas oppii sietämään virheitä ja ymmärtää ne oppimiseen liittyvänä prosessina. Varsinkin opettajalla on suuri merkitys näiden tilanteiden luojana ja ratkojana. Lasten yksi suurimmista tämän hetkisistä haasteista on vastoinikäymisen tunteiden käsitteleminen. (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 511.)

Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot muodostuvat kaikkien kanssa toimimisesta, oman toiminnan ja tunneilmaisun säätelystä sekä toisten huomioonottamisesta. Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot sisältyvät sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueeseen. (Opetushallitus 2014, 276.) Sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueen työskentelytaidot liittyvät keskeisesti yhteistyötaitoihin.

Tulevaisuuden taitoja ovat ihmissuhdeosaaminen ja vuorovaikutustaidot. Nämä ovat pohjaa elämänhallintataitojen ja tieto- ja palveluyhteiskunnan edellyttämille valmiuksille. Sähköisten viestinten hallinta ja tiimityöskentelytaidot ovat nykypäivänä jokaisen ammatillisen osaamisen perustana. Ihmissuhdeosaamisessa ihminen osaa hyödyntää

oman ammattitaitonsa ohella myös persoonallisuuttaan. Ammattiosaamisen yhteydessä korostuu tänä päivänä myös yhteistyökykyisyys, muiden tasa-arvoinen kohtaaminen, toisia arvostava käyttäytyminen, empatia, keskustelu-, kysely- sekä kuuntelutaito, taito joustaa ja kehittää itseään. (Hakala 2003, 35.) Työskentelytaitojen tärkein harjoitteluala on kyky säädellä tunteita. Epäonnistumiset ja vastoinikäymiset herättävät negatiiviset tunteet. Joillekin jo pieni epä mukavuuden tunne on syy lopettaa toiminta. Tällöin he tarvitsevat harjoittelua ponnisteluun liittyvien epä mukavien tunteiden kanssa olemiseen. (Tompuri 2018, 21.)

Liikuntatunnit sisältävän monia sosiaalisia ja emotionaalisia tilanteita, missä oppilaiden vastuuntuntoisuutta pystyy opettamaan ja kehittämään. Jokainen liikuntatunti antaa mahdollisuuden kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja, sääntöjen noudattamista ja toisten huomioonottamista. Jotta oppilaan vastuuntuntoisuutta pystyisi kehittämään oikeaan suuntaan, tulee opettajan huomioida oppilaiden persoonallisuus ja sosiaalisuus. Nämä puolestaan ohjaavat opettajien toimintaa. (Heikinaro-Johansson 2003, 118–119.)

Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa muodostuu reilusta pelistä ja vastuullisuudesta. Nämä sisältyvät sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueeseen. (Opetushallitus 2014, 276.) Joukkueena toimiminen pitää sisällään monia erilaisia tavoitteita, jotka liittyvät liikuntaan. Esimerkiksi joukkueen jäsenenä toiminen, reilun pelin ja sääntöjen noudattaminen sekä jonkun tietyn lajin periaatteiden ymmärtäminen ovat tällaisia tavoitteita, joita pystyy kehittämään liikuntatunneilla. (Heikinaro-Johansson 2003, 122.)

Hakalan (2003, 76) mukaan liikunnan opetuksen lähtökodit vastuunoton kehittämiseen ovat hyvin erilaiset kuin muissa oppiaineissa. Varsinkin taito- ja taideaineita ei ole sidottu tiukoilla pääteikäyttymistä osoittavilla taitovaatimuksilla. Tämä puolestaan antaa opettajille ja oppilaille enemmän valinnanvapautta oppimistilanteisiin. Lisäksi taito- ja taideaineiden kirjattomuus antaa mahdollisuuden lapsen ja nuoren kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ilman oppikirjojen ennalta asettamia oppituntisisältöjä. (Hakala 2003, 76–77.)

Psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueen työskentelytaidot sisältävää vastuun omasta toiminnasta ja itsenäisen työskentelyn vahvistamisen (Opetushallitus 2014, 276). Myös sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueesta löytyy työskentelytaidot. Psyykkisen

toimintakyvyn työskentelytaidot kohdistuvat enemmän oman toiminnan tarkkailuun, jolloin sillä on positiivinen merkitys minäpystyvyyden vahvistamiselle.

Nykypäivän työelämässä on yhä enemmän tarvetta itsenäisen päätöksenteon, ongelmanratkaisun ja vastuullisuuden kyvyille. Rutiinit eivät enää ohjaa oppilaiden työskentelyä. Itsenäisen työskentelyn korostaminen tuo tullessaan paljon hyvää, mutta siinä on myös omat haasteensa. Yleisin ongelma on se, että kaikilla ihmisillä ei luonnostaan ole itsenäisen työskentelyn taitoja. (Tompuri 2018, 13.) Keltikangas-Järvinen (2018) muistuttaa, että vastuunkanto ja itseohjautuvaisuus ovat hienoja taitoja, joita tulee kannattaa koulussa. Ristiriidan tähän tekee Keltikangas-Järvisen mukaan se, että ne eivät ole ala-asteikäisten ominaisuuksia, vaan yleensä näistä kantaa vastuun aikuinen. Kun toimeen tarttumisen taitoja harjoitellaan pitkän aikavälin tavoitteella, vahvistetaan siinä samalla resilienssiin liittyvää sinnikkään ponnistelun taitoa ja kykyä sisäistää uusia haasteita. Näiden lisäksi näiden taitojen kautta saatu kokemus vahvistaa ihmisen pystyvyyden tunnetta ja lisää elämänlaatua. (Tompuri 2018, 13.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Olen määritellyt tutkimukselleni kaksi tutkimuskysymystä. Laadulliselle tutkimukselle ominaisin piirtein olen muotoillut kysymykset avoimiksi ja ne noudattavat muotoa mitä ja miten. Ensimmäiseen tutkimustehtävääni etsin vastauksia kuudennen luokan oppilaiden haastatteluiden kautta. Toiseen tutkimustehtävääni vastaan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa laadittujen kuudennen vuosiluokan liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteiden ja niistä johdetun teorian kautta.

Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskysymysten muotoa ei löydä lukkoon kovin varhaisessa vaiheessa. Tällöin tutkimuksen tekijälle jää enemmän aikaa lukea, syventyä ja selkeyttää ajatuksiaan. (Hakala 2018, 23.) Omat tutkimuskysymykseni muotoutuivat teoreettisen viitekehyksen kautta. Liikunnan oppiaineen tavoitteet sisältyvät fyysisen-, sosiaalisen- ja psyykkisen toimintakyvyn kehittämiseen. Nämä kolme toimintakykyä ovat liikunnan oppiaineen sisältöalueita. Tästä syystä valitsin ne myös teemoittamaan omaa tutkimustani.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä kuudesluokkalaisilla oppilailla on liikunnan oppiaineen fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn arvioinnin kohteista?
2. Miten oppilaiden näkemykset yhtenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esitettyjen liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteiden kanssa?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimukseni tarkoituksena on nähdä ja ymmärtää maailmaa kuudesluokkalaisten oppilaiden silmin. Monet asiat ilmenevät lapsille hyvin eri tavalla kuin aikuisille. Tästä syystä haluan saada selville kuudenluokkalaisten oppilaiden kokonaisvaltaisen näkemyksen liikunnan arvioinnin kohteista. Tarkoitukseni on saada tarkkaa ja syvällistä tietoa. Parhaaksi tutkimusmenetelmäksi minulle valikoitui laadullinen menetelmä. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on sen nivoutuminen todelliseen elämään ja kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita ennemmin kuin todentaa jo tiedossa olevaa asiaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.) Tutkimukseni kohteena ovat kuudennen vuosiluokan oppilaat ja heidän suullisesti tuotetut näkemyksensä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista.

Tutkimusasetelmani asettuu konstruktivistiselle tietokäsitykselle hyödyntäen sosiokonstruktivistista näkemystä oppimisesta. Konstruktivistisen tietokäsityksen juuret ovat humanistisessa ihmiskäsityksessä, jonka mukaan ihminen on tahtova, luova, kehityskykyinen ja aktiivinen toimija. Kognitiivinen psykologia on antanut suuntaa konstruktivistisen tietokäsityksen kehittymiseen. Kognitiivisen psykologian mukaan yksilön aiemmilla kokemuksilla on aktiivinen rooli uuteen tilanteeseen sopeutumisessa (Kauppila 2007, 12, 34). Fosnot ja Perry (1996) määrittelevät konstruktivismiin siten, että ihminen valikoi, tulkitsee ja työstää uutta informaatiota, jonka hän aistiensa avulla sekä omien odotusten ja aikaisempien tietojensa pohjalta käsittelee. Yksilö on aktiivinen tiedonhankkija, ja tieto syntyy sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vuorovaikutuksesta. Kauppila (2007, 33–42) lisää, että tieto on aina subjektiivista, aikaan ja paikkaan sidottua. Tästä johtuen tieto ja yksilön persoonallisuus kulkevat käsikädessä. Subjektiivinen tieto ja ymmärrys itsestämme ja ympäröivästä maailmastamme ovat rakennuspaloja persoonallisuutemme kehittymiselle. (Kauppila 2007, 33–42.) Oppilaiden näkemykset liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista ovat rakentuneet subjektiivisesti, heidän oman kokemus- ja tietokäsityksensä kautta. Muilla oppilailla ja opettajalla on suuri merkitys siihen, millaiseksi kokemus- ja tietokäsitys rakentuu yksittäisellä oppilaalla. Sosiokonstruktivismi korostaa, että tietäminen ei ole pelkästään yksilöllinen prosessi,

vaan siihen vaikuttaa sosiaalistuminen tiettyyn sosiaaliseen ryhmään tai kulttuuriseen yhteisöön (Niemi & Nevgi 2014).

Laadullisen tutkimuksen yksi tyypillinen piirre on, että siinä suositaan ihmistä tiedon lähteenä. Tällöin tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin, kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Lisäksi laadullinen tutkimus mahdollistaa tutkittavien oman näkökulman ja ”äänen” esille tuomisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 164.) Laadullisena aineistonkeruumenetelmänä käytin yksilöhaastattelua. Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204). Laadullisessa tutkimusmenetelmässä on kuitenkin myös huonoja puolia. Tutkijana minun tulee tunnistaa oma subjektiivisuuteni tutkittavaa asiaa kohtaan. Joten minun tulee avata tietoteoreettiset valintani ja pohtia sitä, mitä voin omasta näkökulmastani nähdä ja mikä jää piiloon. Tästä syystä olen koko tutkimukseni ajan reflektoinut tutkimuksellisia valintojani ja kertonut millaisiin menetelmällisiin valintoihin olen päätenyt.

Laadullinen tutkimus on aina prosessi. Vaikka laadullisen tutkimuksen vaiheet eivät etenikään järjestyksessä tai tutkimustehtävä ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut muodostuisivat tutkimuksen edetessä, kehittyä tutkijan ymmärrys tutkimusprosessistaan koko ajan, joka samalla mahdollistaa oppimistapahtuman tutkijalle. Tämä tutkijan kehitysprosessi on tärkeää tuoda esille, jotta ulkopuoliset voivat arvioida tutkimusprosessin hallintaa. (Kiviniemi 2018, 73, 84.) Lisäksi tutkimuksen suuntaa ohjaa tutkijan teoreettiset näkökulmat ja hiljalleen käsitteellistyvät näkemykset tarkastelun alla olevasta ilmiön luonteesta (Kiviniemi 2018, 77).

Eskola (2018, 209–220) on jakanut laadullisen tutkimuksen neljään vaiheeseen, jotka ovat: 1. tutkimuksen hahmottaminen, 2. aineiston kerääminen, 3. aineiston litterointi ja 4. aineiston analyysi. Myös oma tutkimukseni on edennyt näiden vaiheiden kautta. Tutkimukseni hahmottaminen tapahtui perehtymällä uusimpiin tutkimuksiin liittyen liikunnan arviointiin. Näiden tutkimusten kautta selvisi, että oppilaisiin kohdistuvia tutkimuksia tulisi olla enemmän. Tästä syystä halusin ottaa haasteen vastaan, ja tutkia oppilaita. Tutkimukseni toisena vaiheena oli aineiston kerääminen, joka tapahtui opetusharjoitteluni yhteydessä. Aineiston keräämisestä ja osallistujista kerron tarkemmin alaluvuissa 6.2 ja 6.3. Aineiston litterointi oli aineiston analyysin ensimmäinen vaihe.

Litteroin aineistoni tietokoneelle. Siihen liittyvistä päätöksistä ja aineiston analysointitapaan liittyvistä valinnoista kerron alaluvussa 6.4 analyysimenetelmät. Eskola (2018, 210) toteaa, että valinnan tekeminen analysointitavasta konkretisoituu vasta analyysiä tehdessä.

Luokanopettajaopintojeni ja liikunnanohjaajan ammattini kautta olen kehittänyt ymmärrystäni tutkimukseni aiheesta. Tuon tutkimuksessani esille ajatusmaailmaani ja arvopohjaani. Ymmärrykseni ja käsitykseni liikunnan oppiaineen arvioinnista ja arvioinnin muodostumisesta ohjaavat tutkimukseni kulkua. Koska arvot muokkaavat ymmärrystä Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) toteavat, että tutkijan oma ymmärrys tutkimusaiheesta ja hänen arvomaailmansa vaikuttavat tutkimuksen kulkuun koko tutkimusprosessin ajan.

Oppilaiden näkemyksiä kuudennen vuosiluokan arvioinnin kohteista ei ole aikaisemmin tutkittu, jolloin ennakko-olettamuksia ei ole. Jos tutkimuksen tarkoituksena on ennemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä, laadullinen tutkimusmenetelmä sopii tällaiseen tutkimusasetelmaan hyvin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tällöin Eskola ja Suoranta (2008, 19–20) puhuvat myös hypoteesittomuudesta. Tulee kuitenkin muistaa, että jokaisella tutkijalla on aina alustavia olettamuksia tutkimuksensa mahdollisista tuloksista. Nämä aikaisemmat havaintomme ovat kerrostuneet aikaisempien kokemustemme kautta. Tutkijan on kuitenkin pyrittävä tiedostamaan nämä olettamukset ja minimoimaan niiden vaikuttavuus tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta 2008, 19–20.)

Tutkimukseni sai tarkemman kohteensa keskusteltuani Lapin yliopiston liikunnan didaktikon kanssa. Arviointi on ollut monen asiantuntijan kiinnostuksen kohteena uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä. Koska liikunta on lähellä sydäntäni ja ammattini kautta olen perehtynyt lasten ja nuorten liikuntaan, halusin löytää ajankohtaisen ja mielekkään tutkimusaiheen itselleni. Tarkasteltuani tarkemmin perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyjä liikunnan oppiaineen kuudennen vuosiluokan päättöarviointia, minua alkoi kiinnostamaan arvioinnin kohteet. Selvisi, että liikunnan arviointi perustuu kymmeneen arvioinnin kohteeseen, joista halusin tietää lisää. Aloin kartoittamaan tutkimuksia liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Muutamia löytyi niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Kaikki tutkimukset kohdistuivat

pelkästään arvioinnin kohteisiin ja siihen, mitkä arvioinnin kohteet ovat opettajien ja oppilaiden mielestä tärkeimpiä. Minulle jäi kovin pintapuolinen kuva siitä, että tietävätkö oppilaat oikeasti millaisia asioita näihin arvioinnin kohteisiin liittyy. Tätä kautta minulle syntyi ajatus oppilaiden näkemysten selvittämisestä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Näitä näkemyksiä pystyin parhaiten selvittämään laadullisen tutkimusmenetelmän keinoin.

Laadullista tutkimusta ei voida välttämättä yleistää, mutta tutkimustulosten soveltuvuutta tulee verrata muihin vastaaviin kohdeympäristöihin. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu yksittäiset tapaukset, jolloin yksittäisen tapauksen vaikutus tutkimuskokonaisuuteen saattaa vaihdella paljon. (Hakala 2018, 21–22.) Yleensä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä jää vähäiseksi. Siksi on hyvä pohtia sitä, mitä yleistä muutamien ihmisten kokemukset ja käsitykset saavuttavat. (Moilanen & Räihä 2018, 69.) Tutkimukseni tavoitteena ei ole saada valtakunnallisesti yleistettäviä tuloksia, vaan haluan ymmärtää valitsemani tutkimusjoukon näkemyksiä tutkittavasta asiasta. Yksittäisten tapauksieni vastauksista ilmeni, että heillä on hyvin samankaltaisia näkemyksiä arvioinnin kohteista. Vastauksiin kuitenkin vaikuttaa heille annettu opetus.

Hakala (2018, 23) muistuttaa, että tutkimusmenetelmästä riippumatta tutkimusprosessin peruskriteerinä tulee muistaa luotettavuus. Sisäisestä luotettavuudesta puhutaan silloin kun kootut tiedot ovat yhtenevät niiden asioiden ja ilmiöiden kanssa, johon tutkimuksessa on tarkoitus perehtyä. Ulkoinen luotettavuus tarkoittaa sitä, että saatujen tietojen pohjalta pystytään tekemään yleistyksiä. Yleensä sisäinen- ja ulkoinen luotettavuus kulkevat käsikädessä. (Hakala 2018, 24.) Tutkimukseni luotettavuutta käsittelen luvussa 8.

6.1 Tutkimusmenetelmä ja -suuntaus

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 134) luokittelevat tapaustutkimuksen yhdeksi kolmesta perinteisestä tutkimusstrategiasta. Tapaustutkimus (*case study*) mahdollistaa yksityiskohtaisen ja intensiivisen tiedon keräämiseen yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 134). Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimusmenetelmän suuntaus. Tutkittavien joukko valikoitui minulle omien opintojeni tarjoamien mahdollisuuksien ja jo entuudestaan tutun koulun kautta.

Lasten tutkimisessa tapaustutkimus luokitellaan yhdeksi parhaimmista metodologisista suuntauksista. Kun valitsee tapausta, tulee sen yhteydessä miettiä, tarvitseeko tutkimustehtävän selvittämiseen mahdollisimman tyypillistä vai erikoista tai erityistä tapausta. Jos halutaan ratkoa tai ymmärtää jotakin tiettyä ongelmaa, valitaan mahdollisimman erikoinen tapaus. (Aarnos 2018, 172.) Minun tapauksieni joukko on tyypillinen. Tapaukseni on normaali suomalainen keskikokoinen alakoulu, ja sen kuudennen luokan oppilaat. Koska tutkimukseni kohteena ovat lasten näkemykset, on myös hyvin perusteltua valita tutkimusmenetelmäni suuntaukseksi tapaustutkimus. Tarkoitukseni ei ole ratkoa ongelmia, vaan saada tietoa tämän tapauksen kautta millaisia näkemyksiä kuudesluokkalaisilla on liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista.

Tapaustutkimuksen vahvuutena on, että yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksista tuotetaan intensiivistä tietoa. Koska tapaustutkimusta voidaan tehdä monella eri tavalla, sitä on vaikea määritellä. Tärkeintä on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden, eli tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2018, 181.) Tässä tutkimuksessa kaikki 15:sta kuudennen luokan oppilasta muodostavat yhden tapauksen. Koska tutkin oppilaiden näkemyksiä kaikista liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista, rajasin tutkimukseni yhdeksi tapaukseksi. Tällöin tutkimuksen laajuus pysyi kohtuullisen kokoisena.

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2018, 182) toteavat, että nykypäivänä korostuu metodologinen pohdinta ja omien päätösten reflektointi, koska tutkijan valinnanvapaus oman tutkimuksensa toteuttajana on suuri, jolloin hänen tulee tehdä tutkimusprosessi näkyväksi. Tutkimusprosessissa tulee ilmetä, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty, jolloin voidaan arvioida myös tutkimuksen luotettavuutta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2018, 182).

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2018, 183) toteavat, että tapaukseen valintaan vaikuttaa sattuma, satunnainen intressi tai tapauksen saatavilla olo. Jos tutkittava tapaus on ryhmä, on tutkijan perusteltava, miksi hän valitsi juuri tämän ryhmän tutkittavaksi. Tarkka määrittely on siksi tärkeää, jotta tuloksia voitaisiin yleistää, soveltaa ja raportoida. Kun tutkimustuloksia pystytään hyödyntämään laajemmin, puhutaan siirrettävyydestä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2018, 184–185.) Valitsin tapaukseni sen saatavilla olon vuoksi. Tutkimukseni tekohetkellä olin tekemässä opetusharjoittelua kyseisessä koulussa,

joten aineistoni keruu tapahtui harjoitteluni yhteydessä. Koska kyseisessä koulussa on kolme kuudennetta luokkaa (luokat A-C), tein tietoisien valinnan siitä, että tulen saamaan tästä koulusta tarvittavan määrän oppilaita tutkittavaksi.

6.2 Osallistujat

Valitsin tutkimukseen osallistujat harkinnanvaraisesti. Alustavasti olin suunnitellut, että tutkimukseni yksittäiset tapaukset muodostuisivat eri kouluista. Tämä olisi rajannut pois sen mahdollisuuden, että oppilaiden näkemysten taustalla vaikuttaisi heidän liikuntaa opettavan opettajan toiminta. Pohtiessani tutkimukseni aikataulutusta ja resursseja huomasin, että tämä ei ole mahdollista. Olisin tarvinnut jokaisesta koulusta erillisen tutkimusluvan, jolloin tutkimukseni aineiston keruu olisi ajallisesti siirtynyt. Lisäksi päätökseen valita tutkimuksen osallistujat yhdestä koulusta, vaikutti yliopiston suositus hyödyntää kenttäharjoittelukoulua tutkimuksen aineiston keruussa.

Olennaista laadullisen tutkimuksen tutkittavien valinnassa on kiittää huomiota laatuun, ei määrään. Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että henkilöllä, joilta tietoa kerätään, tulisi olla tietoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Tämä johtaa siihen, että tutkittavien valinta ei ole satunnaista, vaan hyvin harkittua ja tarkoitukseen perustuvaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86; Eskola & Suoranta 2008, 18). Tällä perusteella sekä teoreettisen viitekehykseni kautta ainoat mahdolliset tutkimukseni osallistujat olisivat olleet kuudennen luokan oppilaat ja kuudennen luokan luokanopettajat. Jo pohtiessani tutkimukseni aihetta olin päättänyt, että tutkimukseni kohteet ovat oppilaat, joten halusin pitää kiinni tästä päätöksestä. Päätöstäni vahvisti myös se, että tutkimuksia luokanopettajien näkemyksistä liikunnan arvioinnin kohteista on jo tehty. Lisäksi oman kokemukseni pohjalta tiedän, että kuudennen luokan oppilaat ovat kehitykseltään jo kykeneviä kertomaan näkemyksistään. Graig, Taylor ja Mackay (2007, 78) muistuttavat, että lapsia tutkittaessa tulee huomioida heidän kehitystasonsa etenkin kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen osalta.

Tutkimuksen lähtökohtana on aina ihmisarvon kunnioittaminen. Tätä pyritään kunnioittamaan siten, että ihmisille annetaan päätäntävalta siitä, haluaako hän osallistua tutkimukseen. Tämän lisäksi tulee kiinnittää huomiota siihen, miten henkilöiden

suostumus hankitaan, millaista tietoa heille tutkimuksesta annetaan ja millaisia riskejä heidän osallistumiseensa liittyy. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 25.) Tutkimukseni aineistonkeruuta varten tarvitsin tutkimusluvan Kajaanin kaupungilta (LIITE 1). Tutkimusluvan lisäksi sain kuudennen vuosiluokan opettajilta suullisen suostumuksen aineiston keruuseen joulukuussa 2018. Koska haastateltavat ovat alaikäisiä, tulee oppilaiden huoltajilta pyytää myös lupa. (LIITE 2). Lapsen vanhemmille tulee lähettää tiedote siitä, mihin lasta ollaan pyytämässä. Lapsella ja vanhemmilla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. (Aarnos 2018, 164–165.) Lapsen vanhemmille tulee kertoa riittävästi tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, miten lapsen kertomia tietoja käytetään. (Alasuutari 2005, 148). Lisäksi halusin oppilaiden omalla allekirjoituksella luoda minun ja oppilaiden välille luottamuksellisen suhteen, sekä auttaa oppilasta pääsemään konkreettisesti osaksi tutkimusta heti sen alkuvaiheesta lähtien. Ennen lupalappujen jakoa kävin tervehtimässä oppilaita, kertomassa tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta. Lupalaput jaoin oppilaille kotiin vietäväksi helmikuussa 2019.

Haasteeksi tutkimuslupien hankinnassa osoittautui oppilaiden oma halukkuus osallistua tutkimukseen. Aluksi jaoin tutkimuslupalaput vain yhdelle luokalle. Luokalla oli 19 oppilasta, josta 15 oppilasta tarvitsin tutkimukseeni. Kun oppilaat palauttivat tutkimuslupalaput, vain kuusi oppilasta halusi osallistua tutkimukseen. Nämä kuusi oppilasta olivat kaikki tyttöjä. Kaikilla lapun palauttaneilla oli kuitenkin vanhempiensa lupa osallistumiseen, joten koen, että vähäisen halukkuuden taustalla oli aiheen kiinnostavuus ja epäonnistunut ”myyntipuhe”.

Laajensin tutkimukseni osallistujien etsintää rinnakkaiselle luokalle. Kävin tervehtimässä oppilaita ja kerroin heille tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta. Ennen tätä olin pohtinut sitä, miten saisin oppilaat kiinnostumaan tutkimuksestani ja ymmärtämään sen, että kysymyksiini ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia. Painotin oppilaille heidän omien näkemystensä tärkeyttä ja heidän anonyymiteettiä. Tästä luokasta vain muuta oppilas ei halunnut osallistua tutkimukseen ja ne olivat poikia. Jotta saisin 15 osallistujaa tutkimukseeni, tarvitsin enää kahdeksan oppilasta tästä luokasta. Koska halukkaita osallistujia oli reilusti, tein päätöksen, että heidän luokanopettajansa saa valita sosiaalisesti kyvykkäimmät oppilaat tutkimusjoukkooni. Tutkijan on koko tutkimusprosessin ajan huomioitava lapsiystävällisyys ja tutkimuksen etiikka. Aarnos (2018, 164–165) sanoo lapsiystävällisyyden tarkoittavan sitä, että aineiston hankinta

sovitetaan lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen ja itseilmaisun tyyliin ja määrään. Siksi kannattaa valita haastateltaviksi sellaisia oppilaita, jotka ovat puhetaitoisia ja rohkeita. Tutkimukseni kannalta ei ollut tärkeää, oliko osallistuja tyttö vai poika. Lopullinen tutkimusjoukkoni koostui 15 oppilaasta, joista tyttöjä oli 12 ja poikia 3.

6.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi tutkimusaiheen ja tutkimusjoukon perusteella. Uskoin saavani haastattelun keinoin monipuolisia ja tarkempia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Haastattelun avulla pystyin tarkentamaan kysymyksiäni sekä kysymään lisäkysymyksiä haastateltavilta. Haastattelu on yleensä hyvä valinta, jos halutaan selvittää mitä joku ajattelee, tuntee, kokee tai uskoo (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 185). Haastatteluiden yleinen jako tehdään sen sitoutuvuuden perusteella strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoitujen haastatteluiden ääripäässä on lomaketutkimus ja strukturoimattomien haastatteluiden ääripäässä taas edetään haastateltavan ehdoilla. Näiden kahden ääripään välistä löytyy myös puolistrukturoituja haastatteluita, joista teemahaastattelu on tunnetuin. Lisäksi haastattelut voivat olla yksilö- tai ryhmähaastatteluita. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12.) Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kautta tutkimukseni haastattelumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, jonka muotona hyödynnän teemahaastattelua. Haastattelun kysymysrunkoa teemoittaa liikunnan oppiaineen sisältöalueet eli fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen toimintakyky. Haastatteluni ovat yksilöhaastatteluita, koska haluan selvittää haastateltavan henkilökohtaisen näkemyksen.

Teemahaastattelun periaatteena on, että etukäteen on määrätty tietyt tema-alueet, jotka käydään kaikkien haastateltavien kanssa läpi. Niiden järjestys ja laajuus voi muuttua haastateltavasta riippuen. (Eskola & Vastamäki 2018, 29.) Haastatteluissani aihepiirit olivat koko ajan samat, mutta kysymykset, ja niiden muoto vaihtelivat. Kysymysten järjestyksen pidin koko ajan samana. Tämä siksi, koska kävin jokaisen haastateltavan kanssa arvioinnin kohteet yksitellen lävitse opetussuunnitelmassa olevan järjestyksen

mukaisesti. Uskon tämän helpottaneen haastateltavan ymmärrystä siitä, missä mennään ja mitä tulee seuraavaksi.

Teemat voivat löytyä kirjallisuudesta tai teoriasta. Se millä perustein teemoittaakaan haastattelun, tulee kaiken taustalla olla tutkimusongelma, johon on hakemassa vastauksia. (Eskola & Vastamäki 2018, 35.) Oman haastatteluni teemat löysin tutkimukseni teoreettisesta viitekehyksestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan oppiaine on jaettu kolmeen sisältöalueeseen, jotka ovat: fyysinen-, sosiaalinen- ja psyykinen toimintakyky. Jokaiselle toimintakyvylle on omat arvioinnin kohteet. Fyysiselle toimintakyvylle niitä on seitsemän ja sosiaaliselle ja psyykkiselle toimintakyvylle kolme. Ensiksi haastattelun teemana oli fyysisen toimintakyvyn arvioinnin kohteet. Sen jälkeen yhtenä teemana olivat sosiaalinen ja psyykinen toimintakyky. Teoreettisen viitekehyksen kautta tein tutkijana päätöksen, että liitän nämä kaksi yhdeksi teemaksi, koska sosiaalinen ja psyykinen toimintakyky vahvistavat toinen toistaan. Lisäksi teemat ovat yhtenevät tutkimustehtävieni kanssa.

Lapsuuden tutkimuksen myötä, myös kiinnostus lasten laadullisesta haastattelusta on lisääntynyt. Varsinkin keskusteluissa on korostettu lapsia aktiivisina ja sosiaalisina toimijoina. Laadullinen haastattelu on mahdollistanut lasten näkemysten kuulemisen. Lasten haastatteluissa eettisyys korostuu. (Alasuutari 2005, 145.) Hirsjärvi ja Hurme (2008, 48) pitävät teemahaastattelun keskeisinä tekijöinä ihmisten tulkintoja ja tulkinnoista syntyviä merkityksiä tutkittavalle asialle. Mielestäni arvioinnin kohteiden taustalla olevien asioiden tiedostaminen perustuu jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen ja aikaisempien kokemusten kautta sidottuun käsitykseen siitä, millaisista asioista arvioinnin kohteet rakentuvat. Joskus tämä aikaisempien kokemusten kautta tuotettu ymmärrys on ristiriidassa esimerkiksi opetuksen tavoitteiden kanssa, jolloin oppilas ei välttämättä pysty itsenäisesti ohjaamaan toimintaansa tavoitteisiin pääsemiseksi.

Haastattelijan on hyvä kertoa haastateltavalle tutkimuksestaan ja sen tavoitteista ennen haastattelun aloittamista, jotta haastateltavalla on selvä käsitys keskustelun tarkoituksesta. Haastattelulle luonteen omaista on keskustelu, joka koostuu kysymysten ja vastausten jatkumosta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–26). Nämä kysymykset ja vastaukset jakavat osallistujat haastattelijan ja haastateltavan rooleihin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 35). Pyrin luomaan luottamusta haastateltaviin jo lupalappujen jaon

yhteydessä. Olin myös tuttu kasvo oppilaille entuudestaan, koska olin jo tehnyt hetken opetusharjoitteluni tässä koulussa. Ennen haastattelun alkua kertosin tutkimukseni tarkoituksen ja painotin sitä, että oikeita tai vääriä vastauksia ei ole. Tutustuimme yhdessä myös liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteisiin, jotta haastateltavalla olisi koko ajan tiedossa missä järjestyksessä etenemme. Haastattelijan ja haastateltavan luottamuksellinen suhde syntyy, kun haastateltava informoi haastattelijaa totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta ja varjelee haastateltavan anonymiteettia (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41).

Haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää, että hyvää vuorovaikutustilannetta määrittävät asiat ovat kunnossa. Esimerkiksi haastattelutilanteen on hyvä olla hiljainen, jotta haastateltava ja haastattelija eivät häiriintyisi ulkopuolisista tekijöistä. Haastattelutilanteesta ei myöskään kannata tehdä liian muodollista. Jos haastateltava tuntee epävarmuutta, hän ei silloin pääse tutkijaa niin lähelle kuin tutkimuksen kannalta olisi toivottavaa. Tilan tulee olla haastateltavalle tuttu ja turvallinen. (Eskola & Vastamäki 2018, 30–31.) Haastattelut toteutin hiljaisessa työskentelytilassa, joka oli haastateltavalle tuttu ja turvallinen. Halusin pitää haastattelun rentona keskusteluna, joten istuin haastateltavan vieressä. Halusin myös välttää opettajan ja oppilaan välistä perusasetelmaa, jolloin haastateltava ei kokisi keskustelua kuulusteluna. Aarnos (2018, 167) muistuttaa, että haastattelija itse pystyy vaikuttamaan myönteisesti lapsen ja haastattelijan vuorovaikutukseen olemalla haastattelutilanteessa kuunteleva ja lasta huomioiva. Varsinkin haastattelun aluksi kannattaa lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista.

Ennen haastatteluiden alkua pyysin jokaiselta haastateltavalta luvan haastattelun nauhoittamiseen. Selitin, miksi nauhoittaminen on tarpeellista, ja kerroin myös poistamani nauhoitukset tutkimuksen teon jälkeen. Oppilaiden nimiä en maininnut nauhoituksissa vaan nimesin haastattelut haastattelu 1., haastattelu 2. ja niin edespäin. Nauhoitin haastattelut älypuhelimella. Tallennuksen laatu ja kuuluvuus olivat hyviä. Haastatteluiden pituudet olivat 15–20 minuuttia.

Tutkijan kannattaa tehdä itselleen muistiinpanot kysymyksistään. Lisäksi pitää muistaa, että haastattelun on tarkoitus olla keskustelu, jolloin kysymykset sulautetaan keskustelun aiheisiin. (Eskola & Vastamäki 2018, 36.) Haastattelussa minulla oli tukisanasto, mihin

olin kirjannut ylös opetussuunnitelmassa laaditut liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet. Näiden lisäksi minulla oli lisäkysymyksiä, jotka muotoutuivat vasta esitutkimuksen jälkeen. Esitutkimuksen avulla testataan haastattelu- ja kyselyrunгон pituutta, teema-alueiden loogisuutta ja kysymysten toimivuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72). Esitutkimuksen tekeminen osoittautui hyödylliseksi, koska sen avulla huomasin lisäkysymysten tarpeellisuuden. Tein esitutkimuksen opetusharjoitteluni luokassa. Esitutkimukseen osallistunut oppilas oli viidesluokkalainen tyttö. Valitsin tytön esitutkimukseen, koska hän oli minun ja luokanopettajansa mielestä kykenevin haastatteluun ja lähinnä kuudesluokkalaisten kehitystasoa.

Tutkimukseeni osallistujien etsintöjen laajentaminen rinnakkaiselle luokalle vei minulta muutaman päivän haastatteluihin suunnitteluista päivistä, joten haastatteluille jäi ainoastaan kolme päivää aikaa. Tämä oli minulle haasteellista, koska suoritin opetusharjoitteluni samaan aikaan, joten jouduin tekemään haastattelut välitunneilla. Vähäisestä ajasta johtuen, en saanut kaikkia haastatteluista tehtyä opetusharjoitteluni yhteydessä helmikuussa 2019. Tutkimukseni aineiston sain kokonaisuudessaan kerättyä maaliskuussa 2019.

6.4 Analyysimenetelmät

Haastatteluiden jälkeen alkaa niiden litteroiminen. Litteroimisen voi tehdä usealla eri tavalla. Litteroimisessa tulee kuitenkin pohtia sitä, että kuinka tarkka litterointi on tarpeen. (Eskola & Vastamäki 2018, 42–43.) Tämä litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimusongelmista ja käytetystä tutkimusmetodista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Ennen litterointia tutustuin aineistoon lukemalla sen kertaalleen läpi. Tämän jälkeen tein päätöksen, että litteroin aineiston melkein sanasta sanaan. Poikkeuksen tein yhden haastateltavan kohdalla, joka puhui ohi aiheiden. Päätökseni taustalla on ajatus siitä, että yksittäisetkin näkemykset arvioinnin kohteista ovat merkittäviä tutkimukseni kannalta. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 56 sivua.

Litteroinnin jälkeen aloin kysymys kerrallaan käymään aineistoa lävitse. Tästä alkoi analysoinnin ensimmäinen vaihe. Litteroiduista haastatteluista nousseita havaintoja pelkistin useammaksi havainnoksi. Alasuutari (2011, 39–40) toteaa, että havaintojen

pelkistäminen eli redusointi kuuluu laadullisen tutkimuksen perusvaiheisiin. Olennaista on löytää vastauksista yhdistäviä tekijöitä ja yhdistää ne yleisiksi havainnoiksi (Eskola 2008, 182).

Ensimmäisiä havaintoja tehdessä huomasin, että minun tulee tulkita lauseiden sisältöjä etsien niistä analyysiyksiköitä. Tämä osoittautui hyväksi tavaksi löytää oppilaiden näkemyksiä arvioinnin kohteista, tietämättä niiden tarkkaa merkitystä. Aineistoa analysoidessa aineistolähtöisesti, mahdolliset analyysiyksiköt löytyvät suoraan tekstistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tutkimuksessani analyysiyksikköinä toimivat yksittäiset sanat, jotka kuvaavat oppilaiden näkemyksiä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Tässä tutkimuksessa liikunnan arvioinnin kohteita on yhdeksän, koska yhdistin motorisiin perustaitoihin liittyvät kaksi arvioinnin kohdetta yhdeksi, joten jokaista arvioinnin kohdetta kohtaan on useampi analyysiyksikkö. Aluksi analyysiyksiköitä oli runsaasti yhteen arvioinnin kohteeseen liittyen, mutta tyypittelyn jälkeen löysin 2–4 pääkategoriaa. Analyysiyksiköiden tyypittely helpottaa tutkimustulosten havainnollistamista lukijoille (Ahonen 1994). Kategorisoinnin jälkeen jätin yksittäiset maininnat analyysistäni pois, koska useammin mainitut kategoriat olivat tutkimukseni kannalta merkityksellisempiä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110–111) muistuttavat, että laadullisen aineiston analyysissä on tärkeää osata erottaa epäoleellinen informaatio. Useammin mainituista kategorioista muodostin oppilaiden näkemyksiin liittyvät asiasanat.

Analyysiyksiköiden muodostamisen jälkeen ryhmittelin analyysiyksikköä kuvaavat lauseet ja virkkeet arvioinnin kohteittain. Tämän avulla pystyin paremmin hahmottamaan tutkittavien ilmentämää kokonais kuvaa suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyihin liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteisiin. Jotta saisin lisää havainnoivaa materiaalia lukijalle, päätin todentaa analyysiä myös numeerisesti. Kun analyysiä todennetaan numeerisesti (kvantifiointi), puhutaan sisällön erittelystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2009, 105) ovat sitä mieltä, että laadullisen ja numeerisen analysoinnin yhdistäminen voi tuoda lisää näkökulmaa tutkimukseen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) on esimerkki analyysiyksiköiden muodostamisesta.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston koodaamisen työtavasta.

Arvioinnin kohde: työskentely	
"Sitä, että tekee asioita." (oppilas 1)	Aktiivisuus
"Että on joukkuepeleissä mukana." (oppilas 3)	Aktiivisuus
"Yrittää olla kaikessa mukana." (oppilas 4)	Aktiivisuus
"Sellaista aktiivista toimintaa." (oppilas 6)	Aktiivisuus
"Että ootko aktiivinen." (oppilas 7)	Aktiivisuus
"Jos et tee mitään, niin se arvioi ettei sua kiinnosta." (oppilas 9)	Aktiivisuus
"Että osallistuu toimintaan." (oppilas 11)	Aktiivisuus
"Että liikkuu siellä vai istuu laidalla." (oppilas 12)	Aktiivisuus
"Sitä, että kuinka paljon osallistuu, ettei vaan seisoskele." (oppilas 13)	Aktiivisuus
"Sitä, miten osallistuu tunnilla." (oppilas 14)	Aktiivisuus
"Jos vaikka pelataan jalkapalloa, niin se kattoo teetkö siellä mitään vai seisotko vain paikallaan." (Oppilas 15)	Aktiivisuus
"Sääntöjen noudattamista." (oppilas 8)	Käyttäytyminen
"Sitä, että miten käyttäytyy ja kannustaa." (oppilas 10)	Käyttäytyminen
"Sitä, että osaa kehittää itseään." (oppilas 4)	Itsensä kehittäminen
Arvioinnin kohde: Yrittäminen	
"Jaksaako yrittää, ettei heti luovuta." (oppilas 1)	Ettei luovuta
"Vaikka ei onnistuisi, niin jaksaa siitä huolimatta yrittää." (oppilas 3)	Ettei luovuta
"Että jaksaa yrittää, vaikka ei heti onnistuisi." (oppilas 1)	Ettei luovuta
"Ettei heti luovuta."	Ettei luovuta
"Vaikka joku juttu ei mene hyvin, niin jaksaa silti yrittää." (oppilas 13)	Ettei luovuta
"Jaksaa yrittää, vaikka ei heti onnistuisikaan."	Ettei luovuta
"Vaikka ei heti osaisikaan jotain, niin jaksaa yrittää uudelleen." (oppilas 14)	Ettei luovuta
"Yrittää parhaansa, vaikka olisi ongelmia." (oppilas 1)	Parhaansa yrittäminen
"Yrittää parhaansa mukaan." (oppilas 4)	Parhaansa yrittäminen
"Yrittää aina oikein kunnolla." (oppilas 6)	Parhaansa yrittäminen
"Yrittää tehdä mahdollisimman hyvin asiat." (oppilas 10)	Parhaansa yrittäminen
"Yrittämistä." (oppilas 1)	Yrittäminen
"Että yrittää tunnilla." (oppilas 2)	Yrittäminen
"Että yrittää, ettei laahusta tunnilla." (oppilas 6)	Yrittäminen
"Sitä, että yritätkö liikuntatunnilla." (Oppilas 7)	Yrittäminen
"Sitä, että on yritteliäs." (oppilas 8)	Yrittäminen
"Sitä, miten sinä jaksat yrittää." (oppilas 9)	Yrittäminen
"Että jaksaa yrittää." (oppilas 11)	Yrittäminen
"No sitä, että jaksaa yrittää." (oppilas 15)	Yrittäminen
"No sitä, että on urheilullinen." (oppilas 8)	Urheilullisuus

Ryhmittelyn yhteydessä kirjasin ylös sitaatteja, joita pystyin hyödyntämään tutkimuksen raportointivaiheessa. Ryhmittelyn jälkeen pystyin havainnoimaan oppilaiden näkemyksiä

liikunnan arvioinnin kohteista. Taulukosta selviää, mitä oppilaat ajattelevat opettajan arvioivan liikunnan oppiaineen ensimmäisessä arvioinnin kohteessa. Oppilaat ajattelevat, että opettaja arvioi työskentelyä aktiivisuuden ja käyttäytymisen kautta. Kaksi mainintaa käyttäytymisestä ei kuitenkaan riitä oppilaiden yleiseksi näkemykseksi. Oppilaiden näkemykset siitä, millaisia asioita opettaja arvioi yrittämisessä, jakaantui kahdelle näkemykselle. Oppilaat ajattelevat, että opettaja arvioi yrittämistä siten, ettei luovuta ja yrittää parhaansa. Vastaukset liittyen pelkkään yrittämiseen, ei anna lisätietoa yrittämisen laadusta.

Näkemysten analysoinnin jälkeen oli oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden yhteneväisyyksien etsiminen. Vertasin oppilaiden haastatteluista nousseita näkemyksiä opetussuunnitelmaan. Halusin havainnollistaa analysoinnista saamiani tuloksia myös taulukkomuodossa. Tämä helpottaa tutkimukseni luettavuutta.

Aineistoon perehtyminen, aineiston järjestäminen ja aineiston analysointi on olennainen osa laadullisen tutkimusprosessin kokonaisvaltaista matkaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 223–224). Tutkimuksen edetessä ymmärsin, kuinka haastavaa näkemysten tutkiminen on. Näkemykset perustuvat jokaisen ihmiseen subjektiiviseen ymmärrykseen. Tähän ihmisen subjektiiviseen ymmärrykseen vaikuttavat keskeisesti sen hetkiset tiedot ja aikaisemmat kokemukset (Häkkinen 1996, 23). Kokemuksen kautta, ihmiset luovat käsityksiä oman elämismailmansa kautta (Ahonen 1994, 116–117). Analysoinnin yhteydessä huomasin, kuinka erilaisia näkemyksiä oppilailla on arvioinnin kohteista, joka puolestaan haastoi aineiston analysointia.

Analysoin aineistoa tutkittavien yleisimpien näkemysten näkökulmasta. Käsittelen osallistuneiden oppilaiden vastaukset yhtenä tapauksena eli käsittelin aineiston kokonaisuutena. Kokonaisuuden kautta pystyin laskemaan teemoihin liittyvät maininnat, joka helpotti päätelmien tekoa siitä, millaiset näkemykset oppilailla on arvioinnin kohteista.

7 KUODESLUOKKALAISTEN OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ LIIKUNNAN OPPIAINEEN ARVIOINNIN KOHTEISTA

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää kuudennen luokan oppilaiden näkemyksiä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen oppilaiden näkemyksiä arvioinnin kohteittain. Oppilaiden sukupuolella ei ole merkitystä tutkimuksessani. Tulososio muodostuu oppilaiden omakohtaisista näkemyksistä arvioinnin kohteista. Heidän äänensä tulee esille sitaatteina, jotka ovat suoria lainauksia oppilaiden haastatteluista. Oppilaiden haastatteluista etsin mainintoja heidän näkemyksistään. Mainintojen lukumäärän perusteella voi tehdä johtopäätöksen siitä mitkä teemat ovat merkittävimpiä. Näiden mainintojen kautta muodostin yleisimmät näkemykset kustakin arvioinnin kohteesta.

Toisessa alaluvussa vertailen oppilaiden näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa laaditun kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnin liikunnan arvioinnin kohteisiin. Vertailussa selvitän, mitkä oppilaiden näkemykset ovat yhtenevät opetussuunnitelmassa laadittujen arvioinnin kohteiden kanssa, ja mitkä arvioinnin kohteet ja oppilaiden näkemykset ovat eriäviä toisistaan.

7.1 Oppilaiden näkemyksiä fyysisen toimintakyvyn arvioinnin kohteista

Oppilaiden näkemykset fyysisestä toimintakyvystä olivat vaihtelevia. Oppilaiden mielestä fyysinen toimintakyky tarkoittaa liikkumista, pystyvyyttä, käyttäytymistä ja aktiivisuutta sekä yrittämistä. Liikkumiseen liittyvät maininnat (kuusi mainintaa) olivat hyvin epätarkkoja.

”Mun mielestä se tarkoittaa liikkumisen toimintakykyä. Tai sitä että liikutaan.” (oppilas 1)

Pystyvyyttä kuvailtiin sitä, että pystyy tekemään asioita liikuntatunnilla (kaksi mainintaa).

”Sillee, että pystyy tekemään erilaisia asioita siellä.” (oppilas 2)

Käyttäytymisen yhteydessä mainittiin kannustaminen, totteleminen ja kuunteleminen. Käyttäytyminen sai kolme mainintaa.

”Mun mielestä se tarkoittaa sitä, miten hyvin oot tunnilla mukana. Sillee, että tottelee opee ja kuuntelee.” (oppilas 9)

Liikkumisen, pystyvyyden ja käyttäytymisen lisäksi aktiivisuus ja yrittäminen saivat molemmat kaksi mainintaa.

”Se voisi tarkoittaa sitä, että on aktiivinen ja miten osallistuu peleihin ja kannustaa muita.” (oppilas 6)

Liikunnan oppiaine on ainut oppiaine, jonka arvioinnin kohteisiin on kirjattu näkyviin aktiivisuus työskentelyn osa-alueella. Aktiivisuuden lisäksi arvioinnin kohteena on yrittäminen. Työskentely ja yrittäminen kuuluvat fyysisen toimintakyvyn sisältöalueeseen (Opetushallitus 2014, 276). Oppilaan näkemys liikunnan arvioinnin kohteista pohjautuu hänen havaintoihinsa ja kokemuksiinsa, jotka hän muodostaa niin liikuntatunnin kuin muidenkin oppituntien toimintakulttuurien pohjalta. Näihin toimintakulttuureihin liittyy keskeisesti opettajan toiminta. Melkein kaikki haastateltavat mainitsivat, että opettaja arvioi työskentelyä osallistumisena liikuntatunnin kulkuun.

”No varmaan sitä kuinka paljon osallistuu, ettei jää seisomaan yhteen paikkaan vaan [..]” (oppilas 13)

Osallistumisen lisäksi oppilaat mainitsivat, että opettaja arvioi työskentelyä ja yrittämistä käyttäytymisen perusteella. Käyttäytyminen sisälsi maininnat kannustamisesta ja sääntöjen noudattamisesta.

”Sitä miten siellä liikuntatunnilla on. Niin ku noudattaako sääntöjä, ettei mene koheltamiseksi ja ettei tartte opettajan huutaa, vaan että totellaan [..]” (oppilas 8)

Oppilaiden haastatteluiden kautta selvisi, että oppilailla on erilaisia näkemyksiä siitä, miten opettaja arvioi yrittämistä. Osa oppilaista ovat sitä mieltä, että opettaja arvioi yrittämistä siten, ettei luovuta, vaikka ei onnistuisikaan heti. Muutama oppilas on sitä mieltä, että yrittämistä arvioidaan parhaansa yrittämisen perusteella.

”[...] Vaikka ei heti osaiskaan jotain, niin jaksaa yrittää uudelleen.”

(oppilas 14)

”[...] Sitä, että yrittää parhaansa, vaikka olisi ongelmia” (oppilas 1)

Näiden lisäksi muutama oppilas oli sitä mieltä, että opettaja arvioi oppilaiden työskentelyä ja yrittämistä liikuntatunnilla itsensä kehittämisen ja urheilullisuuden kautta.

Ratkaisujen tekoon erilaisissa liikuntatilanteissa liittyy havaintomotoriset taidot (Opetushallitus 2014, 276). Ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa havainnollistin pallopelien kautta. Havainnollistaminen auttoi oppilaita ymmärtämään ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa merkityksen. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja arvioi ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa erilaisten pelitilanteiden ymmärtämisen kautta. Oppilaat antoivat myös hyvin tarkkoja esimerkkejä erilaisista ratkaisujen teoista.

”Ehkä erilaisia hyökkäys- ja puolustustilanteita, missä pitäis tehdä ratkaisuja siihen, että esimerkiksi ketä pelaajaa vartioi.” (oppilas 7)

Pelitilanteiden lisäksi muutama oppilas mainitsi, että opettaja arvioi ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa ryhmähengen ja kaikkien kanssa pelaamisen sekä osallistumisen kautta.

”No esimerkiksi se, että miten hyvä joukkuehenki. Että pelaako yksin vai syöttelekö muille [...]” (oppilas 9)

”No varmaan, että haluuko osallistua ja että kenelle syöttää ja että pelaa ryhmäpeliä ettei pelaa yksin.” (oppilas 11)

Gallahue ja Donnelly (2003) ovat jakaneet motoriset perustaidot kolmeen osa-alueeseen: tasapainotaidot, liikkumistaidot ja välineenkäsittelytaidot. Tätä jakoa käytetään myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa laadittujen liikunnan arvioinnin kohteen motoristen perustaitojen jaon taustalla. Motoriset perustaidot ovat fyysisen toimintakyvyn keskeisimpiä osa-alueita (Jaakkola 2017, 162). Tästä huolimatta kukaan

haastatelluista oppilaista ei ollut aikaisemmin kuullut motorisista perustaidoista. Jotta oppilaat osaisivat yhdistää motoriset perustaidot liikuntaan ja siihen, miten opettaja niitä arvioi, kerroin jokaiselle haastateltavalle mitä motoriset perustaidot ovat. Suurin osa oppilaista mainitsi, että opettaja arvioi motoristen perustaitojen käyttämistä välineen käsittelyn kautta. Kahdeksan mainintaa liittyi yleisellä tasolla välineenkäsittelytaitoihin.

”No varmaan, että miten mä osaan niitä välineitä käyttää, ja että miten mä opin niitä käyttämään.” (oppilas 3)

Viisi mainintaa liittyi tarkempiin kuvauksiin välineenkäsittelytaidoista, kuten pallon kiinniottoon ja heittämiseen, pallon lyömiseen mailalla sekä pallon kuljettamiseen ja potkaisemiseen. Näiden lisäksi muutama oppilas mainitsi opettajan arvioivan myös sitä, ettei riko välineitä.

”[...] Ja että osaa pelata ja osaa ottaa kiinni, heittää, lyödä ja potkaista palloa.” (oppilas 1)

”Että osaatko sä ottaa vaikka pallon kiinni tai heittää. Se arvioi sellaisia taidollisia juttuja.” (oppilas 10)

Vain muutama oppilas mainitsi opettajan arvioivan myös liikkumistaitoja. Kaksi mainintaa liittyi oikeanlaiseen liikkumiseen erilaisissa tilanteissa ja kaksi mainintaa liittyi tarkemmin kuvattuihin esimerkkeihin liikkumistaidoista.

”[...] Ja esimerkiksi liikkumistaitoja, että osaa käyttää niitä oikeissa paikoissa.” (oppilas 6)

”[...] Ja sit kiipeilyssä niin se vois arvioida millaista tekniikkaa siinä käyttää.” (oppilas 14)

Tasapainotaitoihin liittyviä mainintoja oli kolme. Näiden oppilaiden mielestä opettaja arvioi motorisia perustaitoja erilaisten tasapainoharjoitteiden kautta, esimerkiksi tasapainoilua kapean penkin päällä.

Oppilasta opetetaan arvioimaan ja harjoittamaan omia fyysisiä ominaisuuksiaan. Opetussuunnitelmassa mainitut fyysiset ominaisuudet ovat: nopeus, liikkuvuus, kestävyys ja voima. (Opetushallitus 2014, 276; Heikinaro-Johansson 2003, 123.) Jotta

oppilaat osaisivat kertoa näkemyksensä siitä, millaisia asioita opettaja tässä arvioinnin kohteessa arvioi, tulee selvittää, millaiset tiedot heillä on fyysisistä ominaisuuksista. Kahdeksan oppilasta eivät tienneet mitä fyysiset ominaisuudet tarkoittavat. Nopeuteen, voimaan ja kuntoon liittyviä mainintoja oli kuusi. Notkeus eli liikkuvuus mainittiin kerran.

”No se voi olla esimerkiksi, että miten pitkälle pystyn hyppäämään tai juoksemaan.” (oppilas 4)

”Enpä tiää. Vaikka niin ku pesiksessä lyöntivoima ja nopeus.” (oppilas 5)

”No jotain, että kuinka notkea on, ja että kuinka hyvät refleksit on.”

(oppilas 9)

Näiden lisäksi yksi maininta liittyi vapaa-ajalla liikkumiseen ja siihen kuinka paljon vapaa-ajalla harrastaa liikuntaa.

Oppilaiden näkemykset siitä, millaisia asioita opettaja arvioi fyysisten ominaisuuksien harjoittamisessa jakaantuivat viiteen erilaiseen näkemykseen. Nämä viisi näkemystä liittyivät kuntoon, liikunnallisuuteen, yrittämiseen, siihen miten hyvät fyysiset ominaisuudet ovat ja oppimiseen. Kuntoon liittyvässä näkemyksessä mainittiin jaksaminen ja liikunnallisuuteen liittyvässä monipuolisuus ja halu liikkua enemmän.

”No sitä, että miten jaksaa tehdä niitä asioita liikuntatunnilla.”

(oppilas 15)

”No esimerkiksi liikkumalla eri tavoin. Esimerkiksi lenkkeilyä ja juoksemista ja lisäksi hiihtää ja luistelee talvisin.” (oppilas 2)

Yrittämiseen liittyvässä näkemyksessä mainittiin loppuun asti yrittäminen ja ahkeruus liikuntatunnilla. Lisäksi mainittiin, että opettaja arvioi sitä kuinka hyvät fyysiset ominaisuudet ovat. Tämän yhteydessä annettiin esimerkki hyvästä liikkuvuudesta.

”Noo, että kuinka ahkerasti mä teen normaalilla liikuntatunnilla.”

(oppilas 12)

”Että miten hyvä sä oot niissä ominaisuuksissa [..]” (oppilas 7)

Oppiminen sai kaksi mainintaa. Oppimiseen liittyvissä näkemyksissä oltiin sitä mieltä, että opettaja arvioi oppilaan oppimista ja kehittymistä sekä uuden asian käsittelemistä.

”Sekin on just sitä, että miten sä uutta asiaa rupeat käsittelemään ja että yritätkö sä kunnolla.” (oppilas 6)

Uimataito on ainut urheilulaji, mikä on kirjattu näkyviin opetussuunnitelmassa. Uimataidon lisäksi tässä arvioinnin kohteessa on mainittu pelastautumistaito (Opetushallitus 2014, 276). Haastatteluissa selvisi, että oppilailta on monenlaisia näkemyksiä siitä, mitä opettaja tässä arvioinnin kohteessa arvioi. Uimataidon arviointi sai seitsemän mainintaa. Uimataidon lisäksi uintitekniikka sai myös seitsemän mainintaa.

”Että osaanko uida ja pysynkö pinnalla.” (oppilas 2)

”No sitä miten hyvin sä uit. Eli sitä tekniikkaa ja kuinka pitkälle osaa uida.”

(oppilas 7)

Näiden lisäksi mainintoja saivat uintimatkan pituus ja aktiivisuus tunnilla. Uintimatkan pituuden yhteydessä mainittiin jaksaminen.

”No semmosta, että miten pitkälle ja kauan jaksaa uida. Ja sitä miten on mukana opetuksessa.” (oppilas 3)

Uimataidon lisäksi oppilaat kertoivat oman näkemyksensä siitä, millaisia asioita opettaja arvioi pelastautumistaidoissa. Melkein kaikki oppilaat mainitsivat, että opettaja arvioi sitä, miten osaa pelastaa toisen ihmisen. Neljä oppilasta ei osannut vastata tähän kysymykseen. Toisen ihmisen pelastamisen lisäksi itsensä pelastaminen sai seitsemän mainintaa. Näiden lisäksi kaksi oppilasta mainitsi, että heillä ei vielä ole ollut pelastautumistaidon harjoittelua.

”No sillee, että jos ei jaksu uida niin yrittää hakeutua johki reunalle. Ja sit sillee, että osaa pelastaa myös kaverin.” (oppilas 9)

”Meillä ei oo ollut vielä pelastautumistaitoa. Mutta varmaan sitä kuinka nopeasti toimii ja millaisia ratkaisuja tekee ja miten ne tekee” (oppilas 8)

”Ei meillä ole koskaan pelastautumista harjoiteltu.” (oppilas 5)

Toiminta liikuntatunnilla on viimeinen fyysisen toimintakyvyn sisältöalue. Vaikka kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa käyttäytymistä ei arvioida omana osa-alueenaan, sisältyy se väistämättä tähän arvioinnin kohteeseen.

Oppilaiden näkemysten mukaan opettaja arvioi toimintaa liikuntatunnilla käyttäytymisen, yhteistyötaitojen, tunteiden säätelyn ja osallistumisen perusteella. Käyttäytymiseen liittyvät maininnat sisälsivät mukavan käyttäytymisen muita kohtaan ja opettajan kuuntelemisen ja tottelemisen.

”No varmaan, että miten osaa käyttäytyä, ettei koko ajan pelleile. Ja että kuuntelee mitä ohjeita opettaja antaa ja ettei koko ajan tee omia juttuja.”

(oppilas 13)

Yhteistyötaitoihin liittyvissä maininnoissa oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi sitä, miten osaa toimia muiden kanssa ja ottaa muiden mielipiteet huomioon. Tunteiden säätely sai neljä mainintaa, ja maininnat sisälsivät häviämisen sietämisen ja pikkuasioista suuttumisen.

”No sellaisia, että osaa hävitä ja voittaa.” (oppilas 11)

”No ettei ihan pikkuasioista suutu tai leikistä suutu.” (oppilas 12)

Tässäkin arvioinnin kohteessa osa oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja arvioi toimintaa liikuntatunnilla osallistumisen perusteella.

”että ootko aktiivinen.” (oppilas 9)

7.2 Oppilaiden näkemyksiä sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn arvioinnin kohteista

Liikunnan opetuksessa sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueet keskittyvät toiminnan ja tunneilmaisun säätelyn sekä vastuunoton ohjaamiseen ja erilaisten yhteistyötaitojen tukemiseen, kun taas psyykkisen toimintakyvyn osa-alueet keskittyvät itsenäisen työskentelyn ohjaamiseen, omasta toiminnasta vastuun ottamiseen ja oman toimintakyvyn rajojen kokeilemiseen. Keskeisenä toiminnan ohjaamisessa ovat myönteiset oppimiskokemukset omaan kehoon, pätevyyteen ja yhteisöllisyyteen liittyen.

(Kokkonen 2017, 191.) Oppilaiden näkemykset sosiaalisesta toimintakyvystä liittyvät muiden ihmisten kanssa toimimiseen (viisi mainintaa) ja muiden ihmisten kanssa toimeen tulemiseen (kolme mainintaa). Neljä oppilasta ei osannut vastata tähän kysymykseen.

”Se liittyy muiden ihmisten kanssa olemiseen, niin ku kontaktiin ja jutteluun.” (oppilas 1)

”Sitä, että tulee toimeen muiden kanssa. Ettei koko ajan olla nyrkit pystyssä.” (oppilas 5)

Yksikään haastateltavista oppilaista ei tiennyt mitä psyykkinen toimintakyky tarkoittaa. Kerroin psyykkisen toimintakyvyn tarkoittavan ihmisen voimavaroja, joiden avulla ihminen selviää arjen tuomista haasteista. Lisäksi annoin oppilaiden arkielämäänsä liittyvän esimerkin ajoissa kouluun lähtemisestä ja läksyistä huolehtimisesta.

Sosiaaliseen toimintakykyyn kuuluu kaksi arvioinnin kohdetta. Niistä ensimmäinen on vuorovaikutus- ja työskentelytaidot. (Opetushallitus 2014, 276.) Liikuntatunnit sisältävän monia sosiaalisia ja emotionaalisia tilanteita, missä oppilaiden vastuuntuntoisuutta pystyy opettamaan ja kehittämään. Jokainen liikuntatunti antaa mahdollisuuden kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja, sääntöjen noudattamista ja toisten huomioonottamista. (Heikinaro-Johansson 2003, 118–119.)

Haastatteluissa selvisi, että suurin osa oppilaista eivät tienneet mitä vuorovaikutustaidot tarkoittavat. Muutama oppilas mainitsi, että vuorovaikutustaidot tarkoittavat toimeen tulemistä muiden ihmisten kanssa.

”No sitä, että pystyy keskustelemaan ihmisten kanssa. Ja että tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Ja osaa lukea sitä toista, että millainen mielentila sillä toisella on.” (oppilas 3)

Kerrottuaani oppilaille mitä vuorovaikutustaidot tarkoittavat, oppilaat osasivat kertoa näkemyksensä siitä, millaisia asioita opettaja tässä arvioinnin kohteessa arvioi. Oppilaiden näkemykset siitä, mitä opettaja arvioi, olivat hyvin vaihtelevia. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja arvioi vuorovaikutustaitoja toisten mielipiteiden huomioon ottamisena ja kuuntelemisen taitona.

”No vaikka, että miten antaa toiselle puheenvuoron ja kuuntelee toista, jos sillä on asiaa. Ja jos pelataan ryhmäpeliä, niin osaa ottaa myös muiden mielipiteet huomioon.” (oppilas 14)

Neljä mainintaa liittyi myös siihen, että tulee toisten kanssa toimeen. Lisäksi toisten auttaminen, kannustaminen ja omien ehdotusten tekeminen mainittiin.

”No että osaa kuunnella ja kerrotaan uusia sääntöjä tai kerrotaan jostain pelistä. Ja osaat olla kannustava ja osaat auttaa muita.” (oppilas 1)

Oppilaiden näkemykset siitä, mitä opettaja arvioi sosiaaliseen toimintakykyyn liittyvässä työskentelytaidoissa jakaantuivat kolmeen näkemykseen. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja arvioi oppilaiden yhteistyötaitoja. Yhteistyötä kuvailtiin toisten mielipiteiden huomioon ottamisena ja kuuntelemisena.

”[...] että miten hyvin yhteistyö toimii. Tietty se yhteistyö tarvii muidenkin yhteistyöhaluja. Mutta että jos sä ite pystyt vaikuttamaan siihen, niin voit itse olla sellainen, että se yhteistyö onnistuu.” (oppilas 9)

Yhteistyön lisäksi muiden kanssa toimeen tuleminen sai kuusi mainintaa.

”No se kattoo, että miten sä pystyt olemaan toisten kassa ja tulemaan toimeen [...]” (oppilas 10)

Näiden lisäksi oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi käyttäytymistä tunnilla. Käyttäytyminen sisälsi mainintoja riidoista.

”No että tulee toimeen muiden kanssa ja osaa tehdä kompromisseja. Ja jos pitää kuunnella niin osaa rauhoittua. Ja ettei tuu riitaa muiden kanssa, vaikka se olisi mun lempi kaveri.” (oppilas 12)

Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa on sosiaalisen toimintakyvyn toinen arvioinnin kohde (Opetushallitus 2014, 276). Oppilaiden näkemykset siitä, millaisia asioita opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa jakoutuivat yhteistyöhön, käyttäytymiseen ja aktiivisuuteen. Yhteistyötaidot liittyivät suurimmaksi osaksi pelitilanteissa toimimiseen.

”No esimerkiksi miten mä pelaan toisten kanssa. Että jos toisella on parempi paikka tehdä maali niin mä sit syötän sille.” (oppilas 2)

Käyttäytymiseen liittyvät maininnat liittyivät toisen auttamiseen, hyvään käyttäytymiseen ja opettajan kuuntelemiseen.

”No just sitä, että miten mä tavallaan käyttäydyn siinä tilanteessa ja jos joku tarvitsee apua niin autetaan. Ja jos jotain pitää suunnitella, niin ei oo sillee, että minä itse vaan ottaa kaikki huomioon.” (oppilas 9)

Aktiivisuuteen liittyviä mainintoja oli kaksi kappaletta.

”No varmaan sitä, että kuinka toiminnallinen sä oot. Että viittaatko ja yritätkö vastata oikein [..]” (oppilas 13)

Pyykkiseen toimintakykyyn liittyy yksi arvioinnin kohde, joka on työskentelytaidot (Opetushallitus 2014, 276). Psykykkiseen toimintakykyyn liittyy keskeisesti kyky muodostaa käsityksiä omasta itsestään ja ympäröivästä maailmasta, vastaanottaa ja käsitellä tietoa sekä suunnitella elämäänsä ja tehdä siihen liittyviä ratkaisuja. Lisäksi psyykkiseen toimintakykyyn kuuluvat myös persoonallisuus, itsearvostus sekä pystyvyys ja hallinnan tunne. (Kokkonen 2017, 186.)

Oppilaiden näkemykset siitä, millaisia asioita opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa jakautuivat moneen erilaiseen näkemykseen. Eniten mainintoja sai vastuullisuus, johon liittyi ajoissa tunnille tuleminen ja asioista huolehtiminen. Asioista huolehtiminen sisälsi omista tavaroista huolehtimisen ja liikuntaläksyjen tekemisen.

”No että olen ajoissa liikuntatunnilla ja etten jää hidastelemaan, jos on juomatauko.” (oppilas 12)

”No esimerkiksi, että jos on luistelua niin muistaa ottaa luistimet mukaan. Sama juttu liikuntavaatteilla.” (oppilas 9)

Toiseksi eniten mainintoja sai itsenäinen työskentely. Itsenäiseen työskentelyyn liittyvät maininnat sisälsivät erilaisista tilanteista selviytymisen.

”No niin ku, että osaat selvittää liikuntatunnilla eteen tulleista ongelmista itsenäisesti.” (oppilas 15)

Kolmanneksi eniten mainintoja sai omatoimisuus. Omatoimisuuteen liittyvät maininnat liittyivät tavaroiden omatoimiseen paikalleen laittoon.

”No että osaa omatoimisesti huolehtia välineet paikoilleen.” (oppilas 11)

Näiden lisäksi osa oppilaista olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi yrittämistä ja huolellisuutta.

7.3 Oppilaiden näkemysten yhtenevyys Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 laadittujen arvioinnin kohteiden kanssa

Vertailen oppilaiden näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyihin liikunnan oppiaineen päättöarvioinnin kohteisiin. Kirjallisen osion lisäksi olen havainnollistanut yhteneväisyyksiä taulukon avulla, joka helpottaa luettavuutta. Fyysisen toimintakyvyn arvioinnin kohteita on tutkimuksessani kuusi ja sosiaalisen sekä psyykkisen arvioinnin kohteita on yhteensä kolme. Sosiaalinen toimintakyky sisältää kaksi arvioinnin kohdetta ja psyykkinen toimintakyky yhden arvioinnin kohteen.

Työskentely ja yrittäminen on fyysisen toimintakyvyn ensimmäinen arvioinnin kohde. Työskentelyä opettaja arvioi osallistumisena liikuntatunnin toimintaan eli tuntiaktiivisuutena ja yrittämistä opettaja arvioi parhaansa yrittämisen perusteella. (Opetushallitus 2014, 276.) Ponnistelu liittyy keskeisesti parhaansa yrittämiseen. Ponnistelu voi joillekin olla ylitse pääsemättömän vaikeaa. Se voi aiheuttaa ikäviä ajatuksia, tunteita tai kehontuntemuksia. Näiden tuntemusten kautta toiminta jää yleensä kesken. Tällöin oppilaalle tulisi opettaa sinnikkyyttä. (Tompuri 2018, 123, 116.)

TAULUKKO 5. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet työskentelyn ja yrittämisen osalta.

Työskentely ja yrittäminen	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Työskentely	
Tuntiaktiivisuus	Tuntiaktiivisuus
Yrittämien	
Yrittäminen Käyttäytyminen	Parhaansa yrittäminen

Oppilaiden näkemykset työskentelystä ja yrittämisestä ovat yhteneviä opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa. Oppilaat olivat samaa mieltä siitä, että opettajat arvioivat työskentelyä tuntiaktiivisuuden kautta. Oppilaat osasivat myös mainita, että yrittämiseen liittyy keskeisesti parhaansa yrittäminen ja se, ettei luovuta, vaikka ei heti osaisikaan. Ainoa eroava näkemys oppilailla oli, että opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa myös käyttäytymistä. Käyttäytymiseen liittyvissä maininnoissa oppilaat mainitsivat kannustamisen ja sääntöjen noudattamisen. Opettaja ei arvioi käyttäytymistä työskentelyn ja yrittämisen arvioinnin kohteessa.

Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa on liikunnan oppiaineen toinen arvioinnin kohde. Opettaja arvioi oppilaiden ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa kuten leikeissä ja peleissä. (Opetushallitus 2014, 276.) Motoriikan kontrollointi liittyy keskeisesti liikunnallisten toimintojen yhteydessä tehtäviin ratkaisuihin. Motoriikan avulla ihminen pystyy säätämään ja ohjaamaan liikkeiden ja liikkumisen taustalla olevia elinjärjestelmiä. (Kauranen 2011, 13.) Havaintomotoriikan avulla lapsi hahmottaa omaa kehoaan ja sen eri osia suhteessa paikkaan, aikaan ja voimaan. Havaintomotoriikkaan liittyviä päätöksiä lapsi tekee osaksi tiedostamattaan ja aikaisempien kokemusten kautta. Liikuntatunnilla tapahtuvat opetustuokioiden oivallista aikaa kehittää monipuolisesti havaintomotoriikan osa-alueita. Nämä osa-alueet ovat kehontuntemus, avaruudellinen hahmottaminen sekä suunnan ja ajan hahmottaminen. (Jaakkola 2010, 55–59.)

TAULUKKO 6. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet ratkaisujen tekemisessä erilaisissa liikuntatilanteissa osalta.

Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa			
Oppilaiden näkemykset			OPS 2014
Ratkaisujen	tekeminen	erilaisissa	Tarkoituksenmukaisten ratkaisujen tekeminen
pelitilanteissa			
Ryhmähenki			
Kaikkien kanssa pelaaminen			

Oppilaiden näkemysten mukaan opettaja arvioi ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa pelitilanteiden ymmärtämisen kautta. Lisäksi oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi ryhmähenkeä ja kaikkien kanssa pelaamista. Oppilaat osasivat mainita myös yksityiskohtaisia pelitilanteita, kuten oman pelaajan vartiointi ja hyökkäys- ja puolustuspuolel tilanteet. Tämä arvioinnin kohde on mielestäni määritelty opetussuunnitelmassa hyvin väljästi. Se millaisia ratkaisuja erilaisissa liikuntatilanteissa tulisi tarkkailla jää epäselväksi. Se, mitä opettaja tässä arvioinnin kohteessa arvioi jää opettajan oman näkemyksen varaan. Oppilaat osasivat yhdistää erilaisten ratkaisujen teon pelitilanteisiin, joten oppilaiden näkemykset ovat suurimmaksi osaksi yhteneviä opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa. Ainoa eriaiva näkemys oli ryhmähenki ja kaikkien kanssa pelaaminen. Tämä näkemys sai kolme mainintaa. Opettaja ei arvioi ryhmähenkeä ja kaikkien kanssa pelaamista tässä arvioinnin kohteessa.

Motoristen perustaitojen käyttäminen on yksi keskeisimmistä liikunnan oppiaineen tavoitteista. 3–6 -vuosiluokilla motoristen perustaitojen tavoitteeseen yhdistetään monipuolisuus. Vasta tällöin opetussuunnitelmassa on mainittu välineenkäsittelytaito erillisenä osa-alueena. (Jaakkola 2017, 162.) Välineenkäsittelytaitojen lisäksi liikunnan oppiaineen motorisen perustaitojen arvioinnin yhteydessä on mainittu tasapainotaito ja liikkumistaito. Opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa sitä, kuinka oppilas osaa tasapainoilla ja liikkua erilaisissa oppimisympäristöissä sekä käyttää erilaisia liikuntavälineitä. (Opetushallitus 2014, 276.) Kukaan oppilaista ei tiennyt mitä motoriset perustaidot tarkoittavat. Kerrottuaani oppilaille, mitä motoriset perustaidot tarkoittavat, pystyivät oppilaat kertomaan oman näkemyksensä tästä arvioinnin kohteesta.

TAULUKKO 7. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet motoristen perustaitojen osalta.

Motoriset perustaidot	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Erilaisten välineiden käyttö Välineiden ehjänä pitäminen	Tasapainoilu erilaisissa oppimisympäristöissä Liikkuminen erilaisissa oppimisympäristöissä Erilaisten liikuntavälineiden käyttö

Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi oppilaiden motoristen perustaitojen käyttämistä välineenkäsittelytaitojen kautta. Osa oppilaista osasi kuvailla tarkemmin erilaisia motorisia perustaitoja vaativia liikuntatilanteita kuten pallon kiinniottaminen ja pallon potkaiseminen. Muutama oppilas oli myös sitä mieltä, että opettaja arvioi välineenkäsittelytaitoja siten, ettei riko välineitä. Tämä näkemys ei liity tähän arvioinnin kohteeseen, mutta sen voi liittää toiminta liikuntatunnilla arvioinnin kohteen asiallinen toiminta osa-alueeseen.

Vain muutama oppilas mainitsi myös, että opettaja arvioi liikkumistaitoja ja tasapainotaitoja. Nämä maininnat olivat tarkemmin kuvailtuja. Oppilaiden näkemykset motoristen perustaitojen arvioinnin kohteista eivät ole kokonaan yhteneviä opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa. Oppilaiden näkemykset välineenkäsittelytaidosta ovat yhteneviä, mutta näkemykset tasapaino- ja liikkumistaidoista ovat eriäviä, koska muutama maininta ei riitä yleiseksi näkemykseksi.

Fyysisiin ominaisuuksiin liittyvässä arvioinnin kohteessa, opettaja arvioi sitä, miten oppilas osaa arvioida omia fyysisiä ominaisuuksiaan ja harjoittaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa. (Opetushallitus 2014, 276.) Fyysisten ominaisuuksien arvioinnin, ylläpitämisen ja kehittämisen tarkoituksena on oppilaiden kunnon kohottaminen sekä elämän mittaisen liikunnan harrastamisen oivaltaminen ja sen merkityksen ymmärtäminen ihmisen elämänculussa. Tavoitteena on, että oppilas sitoutuisi pitämään huolta omasta fyysisestä kunnostaan. (Heikinaro-Johansson 2003, 123.)

Kahdeksan oppilasta eivät tienneet mitä fyysiset ominaisuudet tarkoittavat. Muut oppilaat liittivät fyysiset ominaisuudet nopeuteen, voimaan ja kuntoon. Kunnon liitän

kestävyyteen. Näiden lisäksi liikkuvuus sai yhden maininnan. Kukaan oppilaista ei osannut mainita kaikkia fyysisiä ominaisuuksia. Tästä johtuen tein valinnan, että kerron jokaiselle oppilaalle mitä fyysiset ominaisuudet ovat. Tällöin jokaisella on samat lähtökohdat kertoa oman näkemyksensä arvioinnin kohteesta.

TAULUKKO 8. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevydet fyysisten ominaisuuksien harjoittamisen osalta.

Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Fyysisten ominaisuuksien hyvyys	Omien fyysisten ominaisuuksien arviointi
Liikunnallisuus	Omien fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen
Yrittäminen	
Oppiminen	

Oppilaiden näkemykset siitä, millaisia asioita opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa jakaantui tasaisesti viidelle näkemykselle. Oppilaiden mielestä opettaja arvioi kuntoa, liikunnallisuutta, yrittämistä, sitä kuinka hyvät fyysiset ominaisuudet ovat ja oppimista. Oppilaiden näkemykset eivät ole yhtenevät opetussuunnitelmassa laadittujen arvioinnin kohteiden kanssa. Yksikään oppilas ei maininnut omien fyysisten ominaisuuksien arviointia, joten tästä voi päätellä, että itsearviointia ei välttämättä ole vielä hyödynnetty arviointimuotona liikunnan oppiaineessa. Lisäksi oppilaiden näkemyksistä ilmenee se, että oppilaat ovat sitä mieltä, että opettaja arvioi sitä kuinka hyvät fyysiset ominaisuudet ovat. Tämä ei ole yhtenevä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteiden kanssa, koska fyysisten kunto-ominaisuuksien tasoa ei käytetä arvioinnissa määrittävänä tekijänä. Myöskään fyysisiä kunto-ominaisuuksia mittaava Move!-mittariston tuloksia ei saa käyttää arvioinnin perusteena (Opetushallitus 2014, 275).

Uimataito ja pelastautumistaitoon liittyvässä arvioinnin kohteessa opettaja arvioi sitä, onko oppilas perusuimataitoinen ja osaako hän pelastautua vedestä. Perusuimataito edellyttää 50 metrin uimataitoa kahta uintitapaa käyttäen ja 5 metrin sukellusta pinnan alla. Uimataito on ainoa urheilulaji, mikä on mainittu liikunnan oppiaineen

opetussuunnitelmassa. Lajikeskeisen ajattelun sijaan opetus on kohdistunut toimintakykyä ylläpitävien lajitaitojen opetteluun (Jaakkola 2017, 162).

TAULUKKO 9. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet uima- ja pelastautumistaidon osalta.

Uimataito- ja pelastautumistaito	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Uimataito	
Uimataito Uintitekniikka Uintimatkan pituus Tuntiaktiivisuus	Perusuimataito (50 metriä uiden kahta uintitapaa käyttäen ja 5 metrin sukellus)
Pelastautumistaito	
Toisen ihmisen pelastamistaito Itsensä pelastaminen	Itsensä pelastamistaito

Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi uimataitoa siten, kuinka hyvin osaa uida, uintitekniikkaa ja tuntiaktiivisuutta. Näiden lisäksi oppilaat mainitsivat opettajan arvioivan sitä, kuinka pitkän matkan jaksaa uida. Yksikään oppilaista ei maininnut tarkempaa uintimatkaa, mikä määrittäisi uimataidon. Kukaan ei myöskään maininnut opettajan arvioivan sukeltamista. Sukeltaminen liittyy keskeisesti perusuimataitoon.

Oppilaiden näkemykset ovat uimataidon osalta yhteneviä, mutta uintitekniikkaa opettaja ei arvioi. Se, kuinka pitkän matkan oppilaiden mielestä tulisi osata uida, jotta olisi uimataitoinen, ei selviä tästä tutkimuksesta. Oppilaiden mainitsema aktiivisuus tunnilla ei ole yhtenevä uimataitoon ja pelastautumistaitoon liittyvien arvioinnin kohteiden kanssa. Opettaja arvioi kyllä tuntiaktiivisuutta, joka kuuluu työskentelyn ja yrittämisen arvioinnin kohteeseen, mutta tähän arvioinnin kohteeseen se ei sisälly.

Pelastautumistaitoa opettaja arvioi siten, miten oppilas osaa pelastaa itsensä vedestä. Pelastautumistaidoissa oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi sitä, kuinka hän osaa pelastaa toisen ihmisen. Se, että opettaja arvioi myös itsensä pelastamistaitoa sai seitsemän mainintaa. Nämä seitsemän mainintaa ovat opetussuunnitelman kanssa

yhteneviä. Neljä oppilasta ei osannut vastata tähän kysymykseen ja kaksi oppilasta mainitsi, etteivät he olleet vielä harjoitelleet pelastautumista. Merkitykselliseksi oppilaiden näkemykset tästä arvioinnin kohteesta tekee se, että heillä oli juuri meneillään uintijakso, eikä suurin osa oppilasta tiennyt mitä opettaja uimataidossa ja pelastautumistaidossa arvioi.

Toimintaan liikuntatunnilla liittyvässä arvioinnin kohteessa opettaja arvioi osaako oppilas ottaa huomioon mahdolliset vaaratilanteet ja pyrkiikö oppilas toimimaan turvallisesti ja asiallisesti (Opetushallitus 2014, 276). Heikinaro-Johansson (2003, 118–119) korostaa että, koululla on tärkeä rooli kestävien arvojen ja vastuuntuntoisuuden opettajana. Hän lisää, että koulujen tulisi kiinnittää tähän huomiota, koska oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja työrauhahäiriöt ovat yleinen ongelma koulumaailmassa. Myös opetussuunnitelmaan on kirjoitettu näkyväksi koulun kasvatustehtävät. Esimerkiksi käyttäytymisen ohjaus ja käyttäytymiseen liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen ovat osa koulun kasvatustehtävää. (Opetushallitus 2014, 50.) Vaikka kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa ei arvioida erikseen käyttäytymistä, sisältyy käyttäytymisen arviointi väistämättä asialliseen toimintaan ja sitä kautta yhdeksi liikunnan arvioinnin kohteeksi.

TAULUKKO 10. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet toiminta liikuntatunnilla arvioinnin osalta.

Toiminta liikuntatunnilla	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Käyttäytyminen	Vaaratilanteiden huomiointi
Tuntiaktiivisuus	Turvallinen toiminta
Muiden oppilaiden kanssa toimiminen	Asiallinen toiminta
Tunteiden säätely	

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja arvioi toimintaa liikuntatunnilla käyttäytymisen kautta. Käyttäytymiseen liittyvissä näkemyksissä mainittiin hyvä käyttäytyminen muita oppilaita kohtaan ja, että kuuntelee ja tottelee opettajaa. Tässäkin arvioinnin kohteessa osa oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja arvioi tätä arvioinnin kohdetta tuntiaktiivisuuden perusteella. Näiden kahden näkemyksen lisäksi oppilaat

mainitsivat opettajan arvioivan sitä, miten toimii muiden oppilaiden kanssa ja miten pystyy hallitsemaan epämieluisat tunteet. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan maininnut, että opettaja arvioisi myös turvallista toimintaa. Oppilaiden mainintojen perusteella voi sanoa, että oppilaiden näkemykset käyttäytymisestä ovat yhteneviä opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa. Oppilailla ei kuitenkaan ollut tietoa siitä, että opettaja arvioi myös sitä, miten oppilas osaa toimia turvallisesti itseään ja muita kohtaan.

Sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn arvioinnin kohteita on yhteensä kolme. Sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin kohteet ovat vuorovaikutus- ja työskentelytaidot sekä toiminta yhteisissä tilanteissa. (Opetushallitus 2014, 276.) Psyykkisen toimintakykyyn liittyvä arvioinnin kohde on myös työskentelytaidot, mutta psyykkisen toimintakyvyn näkökulmasta. Sosiaalinen toimintakyky ilmenee kykynä toimia sujuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, sosiaalisena aktiivisuutena ja osallistumisena sekä yhteisyyden ja osallisuuden kokemuksina (Kokkonen 2017, 186). Erilaiset vuorovaikutuksen ongelmat, vähäiset läheiset ihmissuhteet ja yksinäisyys voivat johtua heikentyneestä sosiaalisesta toimintakyvystä (Koskinen, Sainio, Tiilikainen & Vaarama, 2011). Nurmi ym. (2015) pitävät päivän selvänä asiana sitä, että liikunnan oppiaineen sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin kohteiden tausta on niiden harjoittaminen osana ihmisyyteen kasvua. Siksi liikunnan oppiaine toiminnallisuutensa vuoksi tarjoaa sopivan oppimisympäristön sosiaalisten taitojen harjoittamiselle.

Vuorovaikutustaitoja arvioidessaan opettaja arvioi sitä, kuinka oppilas osaa säädellä omaa tunneilmaisuaan ja kuinka hän osaa ottaa muut oppilaat huomioon (Opetushallitus 2014, 276). Hakalan (2003, 98) mukaan liikuntatunnin ominaispiirteiden vuoksi myös mahdolliset tunne-elämän vaikeudet voivat nousta herkemmin esille kuin muissa oppiaineissa.

Suurin osa oppilaista eivät tienneet mitä vuorovaikutustaidot tarkoittavat. Muutama osasi mainita niiden tarkoittavan toimeen tulemistä muiden kanssa, mutta kukaan ei osannut yhdistää niitä tunneilmaisun säätelyyn, kuten omien tunteidensa esille tuomista muut oppilaat huomioiden. Tämä on merkittävä tulos, koska vuorovaikutustaidot ovat osa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta, jolloin vuorovaikutustaitoja on harjoiteltu vuosiluokasta riippumatta. Kerrottuaani oppilaille mitä vuorovaikutustaidot tarkoittavat,

suurin osa oppilaista osasi yhdistää sen liikuntatunnilla tapahtuvaan vuorovaikutustaitojen arviointiin.

TAULUKKO 11. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhtenevyydet vuorovaikutus- ja työskentelytaitojen osalta.

Sosiaalisen toimintakyvyn vuorovaikutus- ja työskentelytaidot	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Vuorovaikutustaidot	
Muiden oppilaiden mielipiteiden huomiointi Muiden oppilaiden kuunteleminen Kaikkien kanssa toimeen tuleminen	Tunneilmaisun säätely Toisten oppilaiden huomioiminen
Työskentelytaidot	
Yhteistyön tekeminen Kaikkien kanssa toimeen tuleminen Tunteiden säätely	Työskenteleminen muiden kanssa

Suurin osa oppilaista olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi heidän vuorovaikutustaitojansa siten, että osaako ottaa muiden mielipiteet huomioon, osaako kuunnella muita ja tuleeko toimeen kaikkien kanssa. Oppilaiden näkemykset vuorovaikutustaitojen arvioinnista ovat yhteneviä opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa muiden oppilaiden huomioon ottamisen osalta. Oppilaat osasivat nimetä toisen oppilaan kuuntelemisen ja mielipiteiden huomioon ottamisen arvioitaviksi kohteiksi. Toisen oppilaan kuunteleminen liittyy keskeisesti toisen oppilaan mielipiteiden huomioimiseen. Kukaan oppilaista ei maininnut tunteiden säätelyyn liittyviä asioita vuorovaikutustaitoihin liittyvässä arvioinnin kohteessa.

Sosiaalisen toimintakyvyn työskentelytaidoissa opettaja arvioi sitä, miten oppilaat pystyvät työskentelemään toistensa kanssa. Toisin sanoen opettaja arvioi oppilaiden yhteistyötaitoja. Jokaisen liikuntatunnin yhteydessä on mahdollisuus kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja, sääntöjen noudattamista ja toisten huomioonottamista. (Heikinaro-Johansson 2003, 118–119.) Hakala (2003, 35) muistuttaa, että ihmissuhdeosaaminen ja vuorovaikutustaidot luovat pohjaa elämönhallintataitojen ja tieto- ja palveluyhteiskunnan edellyttämille valmiuksille.

Oppilaiden näkemysten mukaan opettaja arvioi yhteistyötaitoja siten, miten osaa tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja että tulee toimeen kaikkien kanssa. Oppilaiden näkemykset tästä arvioinnin kohteesta ovat yhtenevät opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa. Yhteistyöhön liittyvien mainintojen lisäksi oppilaat mainitsivat, että opettaja arvioi kaikkien kanssa toimeen tulemista. Kaikkien kanssa toimiminen liittyy keskeisesti hyviin yhteistyötaitoihin, joten tämäkin on yhtenevä opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa. Kolme oppilasta mainitsi näiden lisäksi asioita, jotka liittyivät tunteiden säätelyyn. Opettaja ei arvioi yhteistyötaitoissa oppilaiden tunteiden säätelyä, koska tunteiden säätelyn arviointi kuuluu vuorovaikutustaitoihin. Vaikka vuorovaikutustaidot ja yhteistyötaidot kuuluvat samaan arvioinnin kohteeseen, kolmen maininnan perusteella ei voi sanoa, että se on oppilaiden yhteinen näkemys arvioinnin kohteesta.

Toimintaa yhteisissä oppimistilanteissa opettaja arvioi reilun pelin sääntöjen noudattamisen ja vastuun kantamisen näkökulmasta (Opetushallitus 2014, 276). Lähtökohdat vastuunoton harjoittamiseen ovat hyvin erilaiset liikunnan oppiaineessa kuin muissa oppiaineissa. Liikunnan oppiaineen toiminnallisuuden vuoksi oppilailla ja opettajilla on enemmän valinnanvapautta oppimistilanteissa. (Hakala 2003, 76.) Joukkueena pelaaminen, reilun pelin ja sääntöjen noudattaminen ovat tällaisia tavoitteita, joita pystyy liikuntatunneilla harjoittelemaan (Heikinaro-Johansson 2003, 122).

TAULUKKO 12. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhteneväisyydet toiminta yhteisissä oppimistilanteissa osalta.

Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Yhteistyö (muiden oppilaiden huomiointi peleissä) Käyttäytyminen (muita oppilaita kohtaan ja opettajan totteleminen, auttaminen) Yrittäminen	Reilun pelin sääntöjen noudattaminen Vastuun kantaminen yhteisissä oppimistilanteissa

Oppilaiden näkemysten mukaan opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa sitä, miten oppilas toimii yhteistyössä muiden kanssa, hänen käyttäytymistään ja tunnilla yrittämistä. Yhteistyö mainittiin usein erilaisten pelitilanteiden yhteydessä. Käyttäytymisen yhteydessä mainittiin toisen auttaminen, opettajan totteleminen ja käyttäytyminen muita oppilaita kohtaan. Opettaja ei arvioi tässä arvioinnin kohteessa käyttäytymistä, mutta toisen oppilaan auttaminen kuuluu vastuun kantamiseen yhteisissä oppimistilanteissa. Kukaan oppilaista ei maininnut reilun pelin sääntöjen noudattamista, mutta moni oppilas mainitsi yhteistyöhön liittyvissä näkemyksissä kaikkien kanssa pelaamisen, joka liittyy reilun pelin sääntöihin. Reilun pelin yksi pääperiaate on, että jokaisella on tasavertainen oikeus osallistua toimintaan. Oppilaiden näkemykset siitä, mitä opettaja arvioi yhteisissä oppimistilanteissa toimisesta ovat yhteneviä yhteistyön osalta, mutta käyttäytymisen ja tunnilla yrittämisen osalta ei.

Psyykkisen toimintakyvyn arvioinnin kohteena on työskentelytaidot. Psyykkisen toimintakyvyn näkökulmasta ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihminen pystyy ohjaamaan ja ottamaan vastuuta omasta itsenäisestä työskentelystään sekä testaamaan omia toimintakykynsä rajoja (Kokkonen 2017, 186). Opetussuunnitelmassa määritetyn psyykkisen toimintakyvyn työskentelytaitoja opettaja arvioi siten, miten vastuullista ja itsenäistä oppilaan työskentely on (Opetushallitus 2014, 276). Liikuntatunnit sisältävän monia sosiaalisia ja emotionaalisia tilanteita, missä oppilaiden vastuuntuntoisuutta pystyy opettamaan ja kehittämään. Jotta oppilaan vastuuntuntoisuutta pystyisi kehittämään oikeaan suuntaan, tulee opettajan huomioida oppilaiden persoonallisuus ja sosiaalisuus. Nämä puolestaan ohjaavat opettajien toimintaa. (Heikinaro-Johansson 2003, 118–119.)

TAULUKKO 13. Oppilaiden näkemysten ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen yhteneväisyydet psyykkisen toimintakyvyn työskentelytaitojen osalta.

Psyykkisen toimintakyvyn työskentelytaidot	
Oppilaiden näkemykset	OPS 2014
Vastuullisuus (tunnille ajoissa tuleminen, asioista huolehtiminen)	Vastuullinen toiminta Itsenäinen työskentely
Itsenäinen työskentely	
Omatoimisuus (tavaroiden paikalle laittaminen)	

Kukaan oppilaista ei tiennyt mitä psyykinen toimintakyky tarkoittaa. Tämä on merkittävä tulos tutkimukseni kannalta, koska se vaikeutti oppilaiden näkemyksien selvittämistä tästä arvioinnin kohteesta. Tein päätöksen, että kerron jokaiselle oppilaalle mitä psyykinen toimintakyky tarkoittaa. Samalla tiedostin sen, että kertomani tulee vaikuttamaan myös oppilaiden näkemyksiin Oppilaiden näkemykset siitä, millaisia asioita opettaja arvioi psyykkisen toimintakyvyn työskentelytaidoissa liittyvät vastuullisuuteen, itsenäiseen työskentelyyn ja omatoimisuuteen. Vastuullisuuteen liittyvissä näkemyksissä mainittiin tunnille ajoissa tuleminen ja asioista huolehtiminen. Omatoimisuuden yhteydessä mainittiin tavaroiden paikalle vieminen tunnin lopuksi. Oppilaiden näkemykset tästä arvioinnin kohteesta ovat yhtenevät opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa.

7.4 Yhteenveto

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää oppilaiden näkemyksiä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Oppilaiden näkemyksissä minua kiinnosti myös se, mitkä arvioinnin kohteet ovat yhteneviä opetussuunnitelmassa määritettyjen liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteiden kanssa riippumatta siitä, onko arvioinnin kohteet entuudestaan tuttuja. Tutkimukseni oppilaat eivät olleet aikaisemmin kuulleet liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista, vaikka opettajalla on velvollisuus kertoa ne oppilailleen. Tietämättömyys arvioinnin kohteista näkyi myös heidän vastauksissaan.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että tutkimani kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemykset liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista ovat puutteellisia. Oppilaiden näkemykset eivät jakautuneet tasaisesti vain yhdelle näkemykselle, vaan näkemyksiä oli useampia yhtä arvioinnin kohdetta kohden. Tämä kertoo siitä, että suurin osa tutkimukseni oppilaista ei tiedä millaisia asioita opettaja arvioi kuudennen vuosiluokan liikunnan oppiaineen päättöarvioinnissa. Tämä tulos tukee aiempia tutkimustuloksia siitä, että oppilaat eivät ole tietoisia siitä, millaisia asioita opettaja liikunnan oppiaineessa arvioi. Minun tutkimuksessani selviää tarkemmin se, millaisia näkemyksiä oppilailla on siitä, mitä opettaja arvioi kussakin arvioinnin kohteessa.

Päättöarvioinnissa käytettyjen hyvää osaamista kuvaavien arviointikriteerien tietämys auttaisi oppilaita ymmärtämään oman oppimisensa tavoitteet ja sitä kautta parantamaan oppimistaan (Pettifor & Saklofske 2012, 95). Epäselvyys siinä, mitä opettaja arvioi kuudennen luokan päättöarvioinnissa liikunnan oppiaineen osalta on merkittävä tulos tutkimuksessani. Luke (2009, 37) korostaa, että oppilailla on oikeus tietää opettajan käyttämät arviointiperusteet. Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) sanotaan, että opettajan velvollisuutena on kertoa oppilailleen opetuksen tavoitteet ja oppiaineen arviointiperusteet. Samaa mieltä tästä ovat Hirvensalo ym. (2016, 27), jotka perustelevat asiaa siten, että kun oppilas tietää mitä arvioinnin kohteet pitävät sisällään, hän pystyy suuntaamaan toimintaansa opettajan odotusten mukaisesti. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu opettajien tietämystä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Kuitenkin aiempien tutkimusten mukaan, opettajien käyttämien kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnissa määritettyjen arviointikriteerien vaihtelevuus on suuri. Tästä voi päätellä sen, että liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista johdetut arviointikriteerit eivät ole yksiselitteisiä. Opettajien epätietoisuus arvioinnin kohteiden sisällöistä luo epäoikeudenmukaista arviointia, joka vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon. Ouakrim-Soivion (2013, 214) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat eivät käytä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia arviointikriteereitä pohjana arvioinnille, vaan arvosanojen taustalla olevat perusteet vaihtelevat.

Fyysisen toimintakyvyn sisältöalueessa tutkimukseni oppilaat tietävät millaisia asioita opettaja arvioi aktiivisuuteen ja yrittämiseen liittyvässä arvioinnin kohteessa sekä ratkaisujen teossa erilaisissa liikuntatilanteissa. Kaikista oppilaiden näkemyksistä eniten mainintoja sai tuntiaktiivisuus, joka mainittiin useammassa arvioinnin kohteessa. Syynä tähän voi olla, että opettaja on painottanut oppilaille tuntiaktiivisuuden tärkeyttä arvioinnissa. Huuha ja Jaatinen (2014) tutkivat pro gradu -tutkimuksessaan oppilaiden ja opettajien käsityksiä liikunnan oppiaineen arviointikriteereistä. Tutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen mielestä tärkeimmät arviointikriteerit ovat aktiivisuus ja osallistuminen. Miesopettajien mukaan arviointiin vaikuttaa eniten asenne ja aktiivisuus (Huuha & Jaatinen 2014, 84, 91). Oppilaiden näkemysten ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteen yhtenevyys fyysisen toimintakyvyn työskentelyn ja yrittämisen osalta voi kertoa siitä, millaisen merkitysarvon liikuntaa opettava opettaja antaa tälle arvioinnin kohteelle.

Oppilaiden näkemykset ratkaisujen teosta erilaisissa liikuntatilanteissa kohdistui suurimmaksi osaksi pelitilanteissa tapahtuviin ratkaisuihin. Opettaja pystyy pelitilanteiden kautta havainnoimaan oppilaiden pelikäsitystä ja havaintomotorisia taitoja. Esimerkiksi tarkoituksenmukainen vapaan paikan hakeminen pelin edistämiseksi kertoo oppilaan hyvästä havaintomotorisesta taidosta. Liikuntaa opettavalla opettajalla tulee olla hyvät ainedidaktiset taidot tätä arvioinnin kohdetta arvioidessaan. Tutkimuksessani selvisi, että oppilaat suurimmaksi osaksi tietävät millaisia asioita opettaja tässä arvioinnin kohteessa arvioi.

Motorisiin perustaitoihin liittyvässä arvioinnin kohteessa oppilaat mainitsivat opettajan arvioivan vain välineenkäsittelytaitoja, vaikka motorisiin perustaitoihin kuuluu myös liikkumis- ja tasapainotaidot. 3–6 -vuosiluokilla oppilaiden motorisia perustaitoja vahvistetaan entisestään. Motoristen perustaitojen vahvistaminen syrjäytti uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa lajitaito-osaamisen. Vaikka lajitaitoja ei mainita uudessa opetussuunnitelmassa, ovat ne oivallinen väylä harjoitella motorisia perustaitoja. Suurin yhtenevyys oppilaiden näkemyksissä ja opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa liittyi välineenkäsittelytaitoihin. Oppilaat osasivat mainita hyvinkin tarkasti millaisia asioita opettaja arvioi välineenkäsittelytaitojen osalta. Vain muutama oppilas osasi yhdistää myös tasapainotaidon ja liikkumistaidon arvioitaviksi asioiksi. Välineenkäsittelytaitoa on helppo havainnoida ja se on hyvin merkittävä taito erilaisten lajien yhteydessä. Itse liikunnan ammattilaisena koen, että tasapainotaidot ja liikkumistaidot ovat haastavampia taitoja havainnoida ja arvioida. Oppilaiden vastauksissa voi näkyä liikuntaa opettavan opettajan tiedolliset puutteet tasapainotaidon ja liikkumistaitojen harjoittamisesta.

Oppilailla ei ollut tietoa siitä, mitä opettaja arvioi fyysisten ominaisuuksien harjoittamisessa. Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen pitää sisällään myös omien fyysisten ominaisuuksien arvioinnin ja ylläpitämisen. Oppilaiden näkemykset siitä, mitä opettaja tässä arvioinnin kohteessa arvioi, oli eniten eriävä siitä, mitä opetussuunnitelmassa on määritetty arvioitavaksi.

Noin puolet oppilaista eivät tieneet mitä fyysiset ominaisuudet ovat. Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen liittyy keskeisesti liikunnalliseen elämään kasvamiseen, joka on myös yksi oppiaineen tehtävistä. Liikunnan opetuksen tulisi myös antaa

oppilaalle valmiudet terveytensä edistämiseksi (Opetushallitus 2014, 273). Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi sitä, kuinka hyvät fyysiset ominaisuudet ovat ja liikunnallisuutta. Liikunnallisuudella on yhteyttä fyysisten ominaisuuksien ylläpitämiseen ja harjoittamiseen, joten sillä on positiivinen vaikutus liikunnan arvosanaan tämän arvioinnin kohteen osalta. Liikunnallisuus ei kuitenkaan saa olla päämotiivi fyysisiä ominaisuuksia arvioidessa. Oppilaiden näkemys siitä, että opettaja arvioi fyysisten ominaisuuksien hyvyttä ei ole yhtenevät perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa. Tämä siksi, koska fyysisten kunto-ominaisuuksien tasoa ei saa käyttää arvioinnissa määrittävä tekijänä (Opetushallitus 2014, 275). Itsearviointi mainitaan liikunnan oppiaineen kohdalla ainoastaan tämän arvioinnin kohteen yhteydessä. Oppilaiden näkemyksistä voi päätellä, että itsearviointi ei kuulu liikunnan oppiaineen opetusmenetelmien joukkoon, vaikka opetussuunnitelmassa (2014, 47) on sanottu, että oppilaan arvioinnin yksi tehtävistä on kehittää oppilaan itsearviointitaitoa.

Uimataidossa oppilaat eivät osanneet määritellä uimataidon kriteerejä ja pelastautumistaidossa vain muutama mainitsi opettajan arvioivan itsensä pelastamista, mikä on opetussuunnitelmassa määritetyn liikunnan oppiaineen pelastautumistaidon arvioitava osaaminen. Suurin osa oppilaista mainitsi opettajan arvioivan toisen ihmisen pelastautumistaitoa. Tämä on arvioitava kohde vasta 7. -vuosiluokan liikunnan oppiaineen arvioinnissa.

Uimataito on ainut liikuntamuoto, joka on mainittu uudessa opetussuunnitelmassa. Suurimmassa osassa Suomen peruskouluja uima- ja pelastautumistaidon arvioi uimaopettaja. Merkittävää oppilaiden näkemyksissä oli se, että he olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi uintitekniikkaa. Uintitekniikan arviointi ei ole opetussuunnitelman mukainen arvioinnin kohde. Oppilaan tulisi osata uida ainakin kahta uintitapaa, jotka sisältyvät perusuimataidon kriteereihin, mutta tekniikkaa opettaja ei arvioi. Tutkimukseni oppilaiden uinnit opettaa kaupungin uimaopettaja. Kyseisen kaupungin uimaopettajat tekevät jokaiselle kaupungin kuudesluokkalaiselle uimataitotestin. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto on määrittänyt perusuimataitoon kuuluvat kriteerit: uinti 50 metriä kahta uintitapaa käyttäen ja 5 metrin sukellus pinnan alla. Perusuimataitotestit olivat juuri meneillään haastattelujeni aikaan. Tästä huolimatta yksikään oppilaista ei maininnut tarkemmin sitä, mitä uimataito pitää sisällään.

Uimataidon lisäksi uimaopettaja arvioi pelastautumistaitoa. Pelastautumistaitoa arvioidaan itsensä pelastamisen kautta. Suurin osa oppilaista olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi toisen ihmisen pelastamistaitoa. Tämä ei ole yhtenevät opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa. Neljä oppilasta eivät osanneet vastata tähän kysymykseen ja kaksi oppilasta mainitsivat, että eivät ole vielä harjoitelleet pelastautumistaitoa. Oppilaiden näkemyksistä voi päätellä sen, että uimaopettaja ei ole kertonut oppilailleen millaisista asioista uimataidon ja pelastautumistaidon arviointi koostuu.

Oppilaiden näkemysten perusteella opettaja arvioi toimintaa liikuntatunnilla käyttäytymisen perusteella. Tämä on yhtenevä opetussuunnitelman kanssa, vaikka käyttäytymistä ei arvioida kuudennen luokan päättöarvioinnissa. Käyttäytyminen kuitenkin liittyy asialliseen toimintaan, joka on yksi arvioitava asia toiminta liikuntatunnilla arvioinnin kohteessa sekä viimeinen arvioinnin kohde, joka liittyy fyysiseen toimintakyvyn sisältöalueeseen.

Liikuntatunnilla pätee samat lainalaisuudet kuin luokahuoneessa. Liikuntatunnit haastavat toiminnallisen ominaispiirteensä vuoksi opettajaa toiminnan ohjaamisessa. Virikkeellinen oppimisympäristö luo lapselle luontaista fyysistä aktiivisuutta, joka voi heikentää lapsen oman toiminnan ohjausta. Myös Varstala (1996, 14) on todennut, että liikuntatunteja leimaa toimeliaisuus ja aktiivisuus. Lisäksi liikuntatuntien ”vapaampi” toiminta mahdollistaa oppilaiden ylimääräisen energian purun, joka voi puolestaan johtaa vaarallisiin tilanteisiin.

Opettajan tulee luoda yhdessä oppilaiden kanssa liikuntatunnin käytänteet. Jotta toiminta liikuntatunnilla olisi mielekästä jokaisen tulee liikuntatunnilla toimia asiallisesti sekä turvallisesti. Säännöt, ohjeet ja toimintatavat eli liikuntarutiinit tekevät liikuntatunneista turvallisia ja viihtyisiä. Liikuntaa opettava opettaja on vastuussa siitä, että hän luo liikuntaryhmille sopivan toimintakulttuurin. (Hakala 1995, 35.) Varsinkin turvallinen toiminta korostuu liikuntatunneilla. Tästä huolimatta yksikään oppilas ei maininnut opettajan arvioivan turvallista toimintaa. Suurin osa oppilaista mainitsi, että opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa käyttäytymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 50) sanotaan, että kuudennen vuosiluokan päättöarviointiin ei merkitä käyttäytymisen arviota, liittyy käyttäytymisen arvio väistämättä asialliseen

toimintaan. Näin ollen, oppilaiden näkemykset asiallisen toiminnan arvioinnista ovat yhtenevät opetussuunnitelman kanssa.

Sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin kohteissa oppilaiden näkemykset olivat eniten yhteneviä yhteistyöhön liittyvässä arvioinnin kohteessa. Oppilaat osasivat mainita, että opettaja arvioi yhteistyötaitoja, mutta eivät tiedäneet mitä vuorovaikutustaidot tarkoittavat. Tämä on merkittävä tulos, koska vuorovaikutustaitojen opettaminen on yksi koulun kasvatustehtävistä, ja se on kirjattu monen oppiaineen arvioinnin kohteeksi.

Kaksi oppilasta osasi mainita vuorovaikutustaitoihin liittyviä asioita, mutta kahden oppilaan näkemykset eivät riittä oppilaiden yhteiseksi näkemykseksi. Gordon (2006) listaa vuorovaikutustaidoiksi selkeän itseilmaisun taidot eli minäviestit, kuuntelemisen ja ongelmanratkaisutaidot. Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan vuorovaikutustaitojen opettamista. Opetussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu sosiokonstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta. Perusajatuksena on, että lapsi on aktiivinen toimija. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa (Opetushallitus 2014, 17). Vuorovaikutus on nostettu myös yhdeksi laaja-alaiseksi osaamisalueeksi. Vaikka vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä osassa uudessa opetussuunnitelmassa, oppilaat eivät silti tiedäneet mitä vuorovaikutustaidot ovat. Kertoessani oppilaille mitä vuorovaikutustaidot tarkoittavat yleisesti, olivat oppilaiden näkemykset vuorovaikutustaidoista yhtenevät opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa. Tulos ei kuitenkaan ole luotettava, koska oppilaat hyödynsivät näkemystensä pohjana kertomaani.

Sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin kohde vuorovaikutustaitojen yhteydessä sisälsi myös työskentelytaitojen arvioinnin. Sosiaalisen toimintakyvyn työskentelytaidot ovat toisin sanoen yhteistyötaitojen arviointia. Tämä UKK-instituutiolla on kehittämishanke nimeltä TEKO – Terve koululainen. Hankkeessa on mukana myös Opetusministeriö. Hankkeen tavoitteena on ehkäistä lasten ja nuorten liikuntavammoja ja tapaturmia sekä edistää liikkumista koulussa ja vapaa-ajalla. Yhteistyötaidot ja vuorovaikutustaidot kuuluvat sosiaalisiin taitoihin. Liikuntatunnilla sosiaalisia taitoja ovat oman vuoron odottaminen ja vuorottelu, taito kertoa omia mielipiteitä, kuuntelemisen ja havainnoinnin taidot, erilaisten näkökulmien huomioiminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä empaattisuus. (Terve koululainen.)

Oppilaiden näkemykset siitä, mitä opettaja arvioi arvioidessaan yhteistyötaitoja on yhtenevä opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa. Yhteistyötaidot liittyvät myös sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Lisäksi yhdessä tekeminen on yksi liikunnan oppiaineen tehtävistä (Opetushallitus 2014, 273). Polvi ja Telama (2000) toteavat, että työskentely muiden oppilaiden kanssa voi olla välttämätön edellytys sille, että myönteisiä seurauksia synnyttävä käyttäytyminen (prososiaalinen käyttäytyminen) edistyy. Lisäksi yhteistyö vaihtuvan parin kanssa luo halukkuutta toisen auttamiseen ja toisesta välittämiseen enemmän kuin toimittaessa jatkuvasti saman parin kanssa (Polvi & Telama 2000). Oppilaiden näkemyksistä huomaa sen, että heille on painotettu opetuksessa yhteistyötaitojen tärkeyttä ja sitä, millaiset asiat liittyvät yhteistyötaitoihin.

Sosiaalisen toimintakyvyn toisessa arvioinnin kohteessa oppilaiden näkemykset toiminnasta yhteisissä oppimistilanteissa olivat hyvin vaihtelevia. Yksikään oppilas ei maininnut opettajan arvioivan vastuun kantamista yhteisissä oppimistilanteissa. Vastuun kantamisen lisäksi opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa reilun pelin -periaatteen mukaista toimintaa. Oppilaat mainitsivat, että opettaja arvioi sitä, miten huomioi muut oppilaat pelitilanteissa. Kaikkien kanssa pelaaminen kuuluu reilun pelin periaatteeseen, mutta on vain yksi osa sitä. Näin ollen oppilaiden näkemyksien perusteella heillä ei ole kunnollista tietämystä siitä, mitä opettaja arvioi tässä arvioinnin kohteessa.

Suurin osa oppilasta oli sitä mieltä, että opettaja arvioi sitä, miten osaa ottaa muut oppilaat huomioon yhteisissä oppimistilanteissa. Vaikka muiden oppilaiden huomiointi on mainittu vuorovaikutustaitojen arvioinnin yhteydessä, liittyy se myös reilun pelin -periaatteeseen. Opetussuunnitelmaan liikunnan oppiaineen kohdalle ei ole kirjattu näkyviin mitä reilun pelin -periaate pitää sisällään. Tästä johtuen opettajilla voi olla hyvin erilaisia käsityksiä reilusta pelistä. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, millaisia asioita opettaja arvioi. Jotta opettajien arviointi olisi yhteismitallisia, tulisi arviointiin antaa tarkempia ohjeistuksia. Myös Hirvensalo ym. (2016) toivovat, että arvioinnin tulkinnanvaraisuus jäisi nykyistä vähemmälle.

Reilun pelin -periaatteen lisäksi opettaja arvioi vastuun kantamista yhteisissä oppimistilanteissa. Muutama oppilas mainitsi opettajan arvioivan toisen oppilaan auttamista. Tämä liittyy vastuun kantamiseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Muutaman

oppilaan näkemyksiä ei kuitenkaan voida yleistää kaikkien oppilaiden näkemykseksi. Oppilaiden vastauksista voi päätellä sen, että oppilaat eivät tarkalleen tiedä millaista toimintaa opettaja arvioi yhteisissä oppimistilanteissa.

Psyykkiseen toimintakykyyn liittyy yksi arvioinnin kohde. Tässä arvioinnin kohteessa opettaja arvioi vastuullista ja itsenäistä toimintaa. Oppilaat eivät tietäneet mitä psyykkinen toimintakyky tarkoittaa, joka hankaloitti oppilaita kertomaan näkemyksiään psyykkisen toimintakyvyn näkökulmasta. Kerrottua oppilaille mitä psyykkinen toimintakyky tarkoittaa, oppilaat osasivat kertoa näkemyksiään siitä, mitä opettaja tässä arvioinnin kohteessa arvioi. Oppilaiden näkemykset olivat yhteneviä opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa.

Psyykkinen toimintakyky liittyy keskeisesti myös terveystiedon oppiaineeseen. Terveystietoa opetetaan 1–6 -vuosiluokilla ympäristöopin yhteydessä. Kuudennen vuosiluokan ympäristöopin terveystiedon osa-alueen päättöarvioinnissa on mainittu terveyden osa-alueet, jotka ovat fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen. Tästä huolimatta yksikään oppilaista ei tiennyt mitä psyykkinen toimintakyky tarkoittaa. Saadakseni oppilaiden näkemykset selville tästä arvioinnin kohteesta, jouduin kertomaan heille mitä psyykkinen toimintakyky yleisesti tarkoittaa oppilaiden näkökulmasta.

Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi heidän vastuullisuuttaan, itsenäistä työskentelyä ja omatoimisuutta. Vastuullisuus tuli ilmi maininnoissa, jotka liittyivät ajoissa tunnille tulemiseen ja asioista huolehtimiseen, esimerkiksi liikuntavaatteista huolehtimiseen. Myös itsenäinen työskentely ja omatoimisuus mainittiin useaan otteeseen. Vaikka oppilaiden vastausten perusteella voisi sanoa, että oppilaiden näkemykset ovat yhteneviä opetussuunnitelmassa määritetyn arvioinnin kohteen kanssa, tätä tulosta ei voi pitää luotettavana. Oppilaiden vastauksien taustalla on väistämättä kertamani asiat psyykkisestä toimintakyvystä.

8 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimusprosessia kokonaisuutena. Tarkastelen tutkimusaihetta yhteiskunnallisesta näkökulmasta sekä lisäksi tuon omia näkemyksiä kirjallisuutta hyödyntäen. Näiden lisäksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja sen onnistumista kriittisesti. Lopuksi esitän itseäni kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Johtopäätökset

Arvioinnin tavoitteena on ohjata oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan. Oppilasta arvioidaan edistymisen, työskentelyn ja käyttäytymisen kautta suhteessa opetussuunnitelmassa laadittuihin tavoitteisiin ja hyvää osaamista kuvaaviin kriteereihin. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa. (Opetushallitus 2014, 47.) Lisäksi uuteen opetussuunnitelmaan on laadittu kuudennen vuosiluokan päättöarvioinnin hyvän osaamisen arviointikriteerit jokaiselle oppiaineelle. Tämä helpottaa opettajia yhdenvertaistamaan arviointiaan tärkeässä nivelvaiheessa. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että opettajalla on velvollisuus kertoa oppilaille ja vanhemmille arviointikriteereistään (Opetushallitus 2014, 47). Tutkimukseni mukaan kuudesluokkalaisille oppilailla on puutteelliset tiedot siitä millaisia asioita opettaja liikunnan oppiaineen päättöarvioinnissa arvioi. Oppilaiden tietämättömyys arvioinnin kohteista johtaa siihen, ettei heillä ole mahdollisuutta osallistua arviointiin ja motivoitua oppimistehtävistä (Hongisto 2000, 87). Tällöin oppimista edistävä arviointi ei toteudu.

Liikunnan oppiaineen moninaisen luonteen vuoksi liikunnan oppiaineen arviointi on haastavaa. Tästä johtuen opettajilla ei välttämättä ole tarpeeksi didaktista osaamista sisäistää ja toteuttaa liikunnan oppiaineen arviointia oikeudenmukaisesti. Vaikka uuteen opetussuunnitelmaan on kirjattu näkyviin oppiaineiden arviointikriteerit, ovat ne mielestäni edelleen suurpiirteisiä. Vaihtoehtoisesti liian tarkat arviointikriteerit vähentävät opettajan pedagogista vapautta, mutta heikkoa didaktista osaamista voisi kompensoida tarkemmin kuvailluilla arvioinnin kohteilla. Lisäksi tarkemmin kuvatut arvioinnin kohteet helpottaisivat opettajia kertomaan oppilailleen millaisia asioita hän kussakin arvioinnin kohteessa arvioi. Juvonen (2008, 91) toteaa, että liikunnassa

toimimisen välineenä korostuu oman kehon käyttö, jolta vaaditaan kokonaisvaltaista toiminnallisuutta. Liikunnan arviointia tehdessä opettajan tulee nähdä ja tietää paljon, jotta arviointi on perusteltua. Oppilaan motorisia perustaitoja harjoitetaan ja arvioidaan koko peruskoulun ajan. Lisäksi opettajan tulee osata harjoittaa oppilaan havaintomotorisia taitoja. Kaikki nämä ovat vielä yhteydessä siihen, että opettajan tulee huomioida oppilaan lähtötaso ja terveyden tila. Liikuntaa opettavalla opettajalla tulee olla vankka ammattitaito ymmärtää se, mitä liikunnan oppiaineessa todellisuudessa arvioidaan. Jos opettaja ei tiedä millaisista asioista liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet muodostuvat, on hyvin todennäköistä, että hänen arviointinsa ei ole läpinäkyvää.

Tutkijana minua kiinnosti jo ennen tutkimukseni aiheen tarkennusta erityisesti oppilaiden näkemysten tutkiminen. Uuden opetussuunnitelman myötä, myös arviointi on ollut paljon puheenaiheena. Lisäksi koen omaksi vahvuudekseni liikunnan didaktiikan. Näillä oli suuri merkitys siihen, että tutkimukseni aihe oli minulle prosessin aikana todella mielekäs. Tutkimukseni aihe oppilaille oli haastava. Varsinkin, kun yksikään oppilas ei ollut aikaisemmin kuullut liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Oppilaiden näkemykset arvioinnin kohteista olisivat enemmän yhteneviä opetussuunnitelmassa määritettyjen arvioinnin kohteiden kanssa, jos liikuntaa opettava opettaja kertoisi oppilailleen mihin liikunnan arviointi perustuu. Tällöin toteutuisi myös oppimista edistävä arviointi. Oppimista edistävä arviointi perustuu opettajan ja oppilaan vuorovaikutukselle. Atjonen (2017, 149) toteaa, että uuden opetussuunnitelman mukainen oppimista edistävä arviointi tapahtuu opintojen aikaisesti, jolloin myös oppilaiden rooli vahvistuu arvioinnissa. Hän lisää, että opettajan ja oppilaan tulee tehdä yhteistyötä, jotta ymmärrys arvioinnin ja oppimisintentioiden välillä olisi molemmille sama.

Liikunnan oppiaineen keskeisin ideologinen muutos uudessa opetussuunnitelmassa on lajikeskeisyyden muuttuminen toimintakykyä ylläpitävien lajitaitojen opetteluun (Jaakkola 2017, 162). Tämä tuo myös oman haasteensa liikunnan arviointiin. Lajitaitojen arviointi on helpompaa kuin esimerkiksi sosiaalisten tai kognitiivisten osa-alueiden arviointi. Liikunnan oppiaineessa kuntotestien tuloksia ei saa käyttää arvioinnin perusteena (Hirvensalo ym. 2016, 25). Toisin kuin muissa oppiaineissa kokeet ovat tärkeä osa arviointiperustetta. Fyysisen toimintakykyyn liittyvä fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen pitää sisällään omien ominaisuuksien arvioinnin ja ylläpidon. Oppilaat

eivät tienneet mitä opettaja arvioi fyysisten ominaisuuksien harjoittamisessa. Oppilaiden näkemysten mukaan opettaja arvioi liikunnallisuutta ja sitä, kuinka hyvät fyysiset ominaisuudet ovat. Harrastaneisuus ei saa olla liikunnan oppiaineessa arvioinnin kohde. Harrastaneisuudella on kuitenkin paljon hyviä vaikutteita useampaan liikunnan oppiaineessa määritettyyn arvioinnin kohteeseen, kuten ratkaisujen tekoon erilaisissa liikuntatilanteissa ja motorisiin perustaitoihin.

Sosiaalisten taitojen harjoittaminen on keskiössä liikunnan oppiaineen 3–6 -vuosiluokilla (Opetushallitus 2014, 273). Sosiaaliin taitoihin kuuluvat vuorovaikutustaidot ja yhteistyötaidot. Tutkimukseni oppilaat tiesivät millaisia asioita opettaja arvioi yhteistyötaidoissa, mutta eivät tienneet mitä vuorovaikutustaidot ovat. Lisäksi sosiaalisen toimintakyvyn toinen arvioinnin kohde on toiminta yhteisissä oppimistilanteissa. Tämä arvioinnin kohde pitää sisällään reilun pelin periaatteella toimimisen ja vastuun kantamisen yhteisissä oppimistilanteissa. Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi tätä arvioinnin kohdetta kaikkien kanssa toimimisen kautta. Kaikkien kanssa toimiminen sisältyy reilun pelin periaatteeseen, mutta on vain yksi osa sitä. Oppilaiden näkemyksistä sosiaaliseen toimintakykyyn liittyen voi todeta, että tutkimillani oppilailla oli puutteelliset tiedot myös sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin kohteista. 3–6 -vuosiluokilla liikunnan oppiaineen pääpaino on motoristen perustaitojen vakiinnuttamisessa ja monipuolistamisessa sekä sosiaalisten taitojen vahvistamisessa (Opetushallitus 2014, 273). Lisäksi sosiaalisten taitojen osaaminen on kirjattu laaja-alaisen osaamisen alueisiin (Opetushallitus 2014, 21). Tältä pohjalta herää kysymys, kuinka tarkasti oppilaille tulee kertoa opetuksen tavoitteet? Kuinka tarkasti oppilaille pitää perustella asioita? Saman voi kysyä arvioinnin kohteista. Kuinka tarkasti opettajan tulee kertoa arvioinnin kohteet? Mielestäni sillä tasolla, että oppilaat pystyvät ymmärtämään sen, mitä merkitysarvoa arvioitavilla asioilla on heidän omaan elämäänsä. Myös Kalaja (2017, 175) on samaa mieltä arvioitavien asioiden merkityksellistämistä oppilaille.

Oppilaiden näkemysten kautta selvisi, että oppilaat tietävät opettajan arvioivan aktiivisuutta, yrittämistä, ratkaisujen tekoa erilaisissa liikuntatilanteissa, välineen käsittelytaitoa, uimataittoa, asiallista toimintaa, yhteistyötaitoja ja kaikkien kanssa toimimista. Nämä kaikki on mainittu myös opetussuunnitelmassa. Oppilaiden näkemyksissä on myös paljon puutteita. Esimerkiksi oppilaat eivät tienneet mitä opettaja arvioi fyysisten ominaisuuksien harjoittamisessa ja uimataidon yhteydessä olevassa

pelastautumistaidossa. Lisäksi oppilaat eivät tiedäneet mitä vuorovaikutustaidot ja psyykkinen toimintakyky tarkoittavat. Varsinkin fyysisten ominaisuuksien harjoittamisella on suuri merkitys liikunnallisen elämäntavan syntymiselle, joka on myös yksi liikunnan oppiaineen tehtävistä.

Tutkimukseni tulokset vahvistavat aikaisempia tutkimuksia siitä, että oppilaat eivät ole täysin tietoisia siitä, mitä opettaja liikunnan oppiaineessa arvioi. Tutkimukseni toi lisätietoa siitä, millaisia asioita oppilaat luulevat opettajan arvioivan. Oppilaat yhdistivät useaan arvioinnin kohteeseen tuntiaktiivisuuden ja yrittämisen sekä kaikkien kanssa toimimisen. Tämä voi kertoa siitä, että opettaja on painottanut näiden arvioinnin kohteiden merkityksellisyyttä. Karvonen (2000, 9–10) toteaa, että opettajan tulee tietää omat kriteerinsä, joiden pohjalta hän tarkkailee oppilaiden liikkumista. Nämä arviointikriteerit luovat pohjaa liikuntasuunnitelmalle, joka taas puolestaan tekee arvioinnista tarkoituksenmukaista ja oppimisesta johdonmukaista.

Arvioinnin läpinäkyvyys on kuin ikuisuuskysymys. Arviointi ei välttämättä tule koskaan olemaan täysin läpinäkyvää. Tärkeintä on, että arviointi toteutuu oikeudenmukaisesti ja yhdenvertaisesti. Arviointiperusteiden näkyväksi tekeminen auttaa oppilasta näkemään oman osaamisen tasonsa, ja sitä kautta suuntaamaan toimintaansa oikeaan suuntaan. Opettajan tulee auttaa oppilasta ymmärtämään, miksi jotakin asiaa harjoitellaan. Jokainen opettaja pyrkii varmasti tekemään opetuksestaan merkityksellistä, mutta valitettavasti kaikkien opettajien didaktinen osaaminen ei välttämättä riitä siihen. Pitää kuitenkin muistaa, että luokanopettajien työhön sisältyy myös kasvatustyö. Luokanopettaja antaa oppilailleen tarpeelliset tiedot ja taidot, joita aineen opettajat syventävät. Tältä osin voi todeta, että luokanopettajien ei kuulukaan olla jokaisen oppiaineen ammattilaisia.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimusprosessin edetessä huomioin useita eettisiä tekijöitä, joita tutkijan tulee ottaa huomioon, jotta tutkimuksesta tulee luotettava ja eettisesti hyväksyttävä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut hyvän tieteellisen käytännön ohjeistukset, joita noudattamalla tutkimuksesta tulee luotettava ja eettisesti hyväksyttävä. Eettiset ohjeistukset liittyvät tiedonhankintaan, tulosten tallentamiseen ja tulosten arviointiin.

Tutkijan tulee ottaa huomioon, että tutkimustuloksia julkaistaessa ne perustuvat tieteelliseen tietoon kuuluvaan avoimuuteen ja vastuullisuuteen. Esimerkkinä avoimuudesta on viittauksien käyttö, jotka tulee tehdä yleisten ohjeiden mukaisesti. Vastuullisuuteen kuuluu tutkimusaineiston huolellinen säilyttäminen. Näiden lisäksi tutkimuslupien hankinta ja avoimuus kuuluvat myös hyvään tieteelliseen käytäntöön. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Eettiset kysymykset ovat aina läsnä, kun tehdään haastattelututkimusta. Eettisiin kysymyksiin sisältyvät haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde, kuten luottamus ja läheisyys sekä tutkimusluvut. Luottamukseen liittyy se, että haastattelijan on kerrottava haastateltavalleen tutkimuksen tarkoitus, käsiteltävä haastatteluaineistoa ja saamiaan tietoja luottamuksellisesti ja varjeltava haastateltavan anonymiteettiä tutkimusraporttia kirjoittaessaan. (Tiittinen & Ruusuvuori 2005, 17.) Tutkimuslupani on näkyvissä kirjallisena liitteessä 1. Lisäksi ennen vapaaehtoisten haastattelua kerroin kaikille mahdollisille haastateltaville tutkimukseni tarkoituksen. Painotin vapaaehtoisuutta, haastateltavien anonymiteettiä, haastatteluaineiston huolellista säilyttämistä sekä sitä, että oikeita tai väärä vastauksia ei ole. Poistin haastatteluaineiston tietokoneeltani ja siirsin sen lukittuun tilaan.

Lisäksi Karin ja Huttusen (1988, 13–14) mukaan tutkimuksen laadukkuutta ja hyvyttä voi tarkastella neljästä näkökulmasta, jotka ovat: metodinen, teoreettinen, käytännöllinen ja henkilökohtainen. Metodinen näkökulma tarkastelee ongelman tutkittavuutta ja tulosten luotettavuutta suhteessa tutkimusmenettelyihin. Teoreettisesta näkökulmasta tarkastellaan tutkimusta selityskyvyn, yleistysarvon ja ongelmanasettelua tieteenalan kannalta. Käytännöllinen puolestaan muodostuu tutkimuksen sovellettavuudesta, tutkittavan ilmiön ajankohtaisuudesta ja ongelmanasettelun arvolähtökohdista. Henkilökohtaisesta näkökulmasta tutkija tarkastelee omia lähtökohtiansa ja motiivejansa tutkimukseen. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen tutkimukseni laadukkuutta ja hyvyttä näiden näkökulmien kautta.

Tutkimukseni eteni Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 63) esittämän viisiportaisen tutkimusprosessin mukaisesti. Tutkimusprosessissani oli selkeästi nähtävissä viisi vaihetta: 1. aiheen valitseminen, 2. tiedon kerääminen, 3. materiaalin arviointi, 4. ideoiden, tulosten ja muistiinpanojen kirjoittaminen ja 5. tutkielman

kirjoittaminen (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 63). Aiheen valinta oli itselleni selkeä, koska halusin löytää vastauksia itseäni kiinnostaviin kysymyksiin liittyen oppilaiden näkemyksiin arvioinnista. Liikunnan oppiaine valikoitui oman osaamiseni ja mieltymykseni perusteella. Lisäksi omat tulevaisuusnäkymät liittyvät liikunnan opettamiseen. Tutkielmani kirjoitusprosessi eteni hitaasti, johtuen muista opinnoistani. Tutkimusprosessini yhteydessä sain kuitenkin paljon irti liikunnan sivuaineesta käydyistä keskusteluista liikunnan arviointiin liittyen. Tutkimukseni myötä käsitys liikunnan oppiaineen arvioinnin haastavuudesta opettajan ja oppilaiden näkökulmasta konkretisoitui minulle.

Metodinen näkökulma painottaa tutkittavuutta ja saavutettujen tulosten luotettavuuden arviointia (Kari & Huttunen 1988, 15). Tutkimukseni osallistujat ovat tienneet tutkittavana olostaan. Tällöin tutkimukseni aineistoa tulee tarkastella kriittisten silmälasien lävitse. Tutkittavat eivät olleet kuitenkaan perehtyneet aikaisemmin tutkittavaan asiaan, joten heidän näkemyksensä perustuivat täysin heidän omien kokemuksensa kautta saatuun tietoon. Myös tutkimusmenetelmillä voi olla vaikutuksensa siihen, millainen tutkimusaineisto syntyy (Kari & Huttunen 1988, 15). Teemahaastattelu antoi mahdollisuuden edetä haastateltavien kanssa joustavasti, joka on tarpeellista lapsia haastateltaessa. Teemahaastattelu mahdollisti myös sen, että oppilaat saivat kertoa näkemyksistään vapaasti ilman tarkasti määritettyjä kysymyksiä. Lisäksi minulla oli mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä oppilaille sekä tarkentaa omia kysymyksiäni oppilaille, jos kysymyksissä oli epäselvyyttä. Muutamat kysymykset osoittautuivat vaikeaksi, jolloin jouduin antamaan esimerkkejä kysymyksiin liittyen. Tämä johti siihen, että esimerkkieni pohjalta oppilaat rakensivat näkemyksensä. Tällöin ei voi sanoa, että oppilaiden vastukset olisivat täysin luotettavia.

Teoreettisessa näkökulmassa tarkastellaan teoreettista viitekehystä ja sitä, miten teoria ja käytäntö keskustelevat toistensa kanssa. Tällöin kyseessä on tutkimustehtävien teoreettisuuden aste ja yleistysarvo. (Kari & Huttunen 1988, 15.) Tutkimuskysymykseni muodostuivat kiinnostukseni ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani suurta näkyvyyttä saavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja uusin painos liikuntapedagogiikan kirjasta (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017). Lähdeoteoksia käytin vahvistamaan tutkimuskysymyksieni tärkeyttä ja ajankohtaisuutta. Valitsin tutkimukseeni

mahdollisimman laadukkaita ja ajanmukaisia lähteitä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 109) toteavat, että kirjallisuuteen perehtyminen ohjaa tutkimuksen teon valintoja ja kysymyksenasettelua. Yleistä on, että tutkija ensiksi perehtyy aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja sen pohjalta pohtii tutkimustehtävää ja tutkimuksen rajausta. Tämän jälkeen tutkija etenee konkreettiseen aineiston keruuseen.

Tulosten käsiteellistä yleistämistä on tärkeää tarkastella tieteenalaan liittyvin elementein. Jotta käytännöllisen näkökulman kautta tapahtuva pohdinta onnistuu, edellyttää se sovellettavuusarvon ja tutkimusaiheen ajankohtaisuuden arviointia. (Kari & Huttunen 1988, 13, 17.) Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka rajoittui yhteen kouluun. Tällä perustein tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää. Tästä huolimatta tutkimustulokseni antoivat vahvaa suuntaa sille, että oppilaiden näkemykset liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista ovat puutteellisia. Myös aikaisemmin tehdyt tutkimukset vahvistavat sen, että oppilaat eivät tiedä mitä opettajat liikunnan oppiaineessa arvioivat. Aikaisemmissa tutkimuksissa on vertailtu oppilaiden ja opettajien käsityksiä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista sekä selvitetty mitkä arvioinnin kohteet ovat oppilaiden ja opettajien mielestä tärkeimpiä. Tutkimukseni tuo lisätietoa siihen, miten arvioinnin kohteet oppilaille näyttäytyvät ja mitä he ajattelevat opettajan arvioivan. Koen tutkimukseni vahvuudeksi sen, että tutkimukseni antaa mahdollisuuden kuulla oppilaiden näkemykset perustuen heidän henkilökohtaiseen kokemukseensa liikunnan oppiaineen arvioinnista.

Pohdittaessani omaa henkilökohtaista näkökulmaani tutkimukseni kannalta, voin todeta, että tutkimusprosessi vahvisti itsenäisen työskentelyn ja tieteellisen kirjoittamisen taitojani. Lisäksi se oli opettavainen kokemus, johon sisältyi myös useita turhautumisen hetkiä. Oma valmiuteni tuntui riittämättömältä pohtimaan tutkimustuloksia sekä tuomaan omaa ajattelumaailmaani esille. Oma mielenkiintoni tutkimustani kohtaan vaihteli. Haasteiden edessä mielenkiinto tuntui lopahtavan, mutta tutkimukseni tulosten tuoma innostus auttoi minua jatkamaan. Tutkimukseni tulokset auttavat minua ja muita liikuntaa opettavia opettajia ymmärtämään, miten oppilaat liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteet näkevät ja mitkä arvioinnin kohteet ovat oppilaiden näkemysten mukaan yhteneviä perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyihin liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteisiin.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Liikunnan oppiaineesta ja sen arvioinnista on tehty useita pro gradu -tutkielmia. Suurin osa tutkielmista on tehty opettajien näkökulmasta. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden tutkia oppilasarviointia määritettyjen arviointikriteerien pohjalta. Tutkimukseni antaa tietoa siitä millaisia näkemyksiä kuudesluokkalaisilla oppilailla on liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista.

Tutkimusaihettani voisi tulevaisuudessa rajata ja tutkia useista näkökulmista. Yksi jatkotutkimusaihe voisi olla selvittää oppilaiden käsityksiä yhdestä liikunnan oppiaineen sisältöalueesta. Tällöin tutkimus rajoittuisi yhden sisältöalueen arvioinnin kohteisiin, jolloin niistä saatu tieto olisi syvällisempää. Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi olla interventiotyyppinen tutkimus. Tarkoituksena olisi selvittää läpinäkyvän arvioinnin vaikutuksia oppilaiden oppimiseen. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat eivät kerro oppilailleen millaisille kriteereille heidän arviointinsa perustuu, jolloin oppimista tukeva arviointikulttuuri ei toteudu.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 164–179.
- ACSM. 2010. ACSM's Health-related physical fitness assessment manual. Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins Health.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino WestPoint Oy, 114–125.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 145–162.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 620–636.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 143–152.
- Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa: opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro, J. (toim.) Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino, 131–169.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Britschgi, V. & Rautopuro, J. (toim.) 2017. Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 27–44.

Fosnot, C.T. & R.S. Perry. 1996. Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 1996, 8–33.

Gallahue, D. L. 1993. *Developmental physical education for today's children*. (2nd edition). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. 2003. *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Jyväskylä: Gummerrus

Graig, A., Taylor, J. & Mackay, T. 2007. *Doing Research with Children*. Second edition. London: SAGE Publications.

Gresham, F. M. 1986. Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology* 15 (1), 3–15.

Hakala, J. T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 14–26.

Hakala, L. 1995. Liikkuva lapsi vai liikutettava luokka. *Liikunta & Tiede*. (5–6), 32–35.

Hakkarainen, H. 2009. Voiman harjoittaminen lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski. *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. Jyväskylä: VK-Kustannus, 195–218.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson (toim.), T. Huovinen & L. Kytökorpi. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell OY, 101–129.

Hilden, R., Rautopuro, J. & Huhta, A. 2017. Arvosanan ansaitsemme: asteikolla vai ilman? Teoksessa V. Britschgi, & J. Rautopuro (toim.) Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 63–80.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutkija kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvensalo, M., Sääkslahti, A., Huovinen, T., Palomäki, S. & Huhtiniemi, M. 2016. Liikunnan arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa. LIITO: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2016 (1), 24–27. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55068/liikunnanarviointiliito12016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 09.04.2019.)

Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS- Kustannus, 86–116.

Huuha, J. & Jaatinen, K. 2014. ”EI VOI AIVAN PELKÄSTÄÄN LUOKKAKUVAN JA TIKKATAULUN PERUSTEELLA ANTAA NUMEROITA.” Kuudennen luokan oppilaiden ja heidän liikunnanopettajiensa käsityksiä ja kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto & Jyväskylän yliopisto.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto.

Ilmanen, K. 2017. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–53.

Ilmanen, K., Jaakkola, T. & Matikainen, P. 2010. Arvot liikunnan opetuksessa. Kasvatus, 1, 20–30.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Juva: Bookwell Oy.

Jaakkola, T. 2017. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. PS-kustannus. Jyväskylä, 147–169.

Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, J. & Iivonen, S. 2011. Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä (FTS). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A.(toim.). 2017. Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. PS-kustannus, Jyväskylä.

Jaakkola, T. & Washington, T. 2013. The relationship between fundamental movement skills and self-reported physical activity during Finnish junior high school. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 492–505.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S. Huotari, P., Watt, A. & Liukkonen, J. 2016. Fundamental movement skills and physical fitness as predictors of physical activity: A 6-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26, 74–81.

Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Siren, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Sigel, K. & Virta, A. 2015. Opettajakoulutuksen kehittämien. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 94–105.

Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa. Teoksessa: S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) 2011. Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11, 237–248.

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 75–96.

Kalaja, S. 2009. Lasten ja nuorten liikkuvuusharjoittelu. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski. Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet. Jyväskylä: VK-Kustannus, 263–277.

- Kalaja, S. 2017. Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.
- Kalaja, S. & Koponen, J. 2017. Opetussuunnitelmat käytännön opetustyön näkökulmasta. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 552–563.
- Kalliopuska M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kannasojä, S. 2013. Nuorten sosiaalinen toimintakyky. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology, and social research 484. Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1988. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauranen, K. 2011. Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisuja nro 167. Tampere: Tammerprint Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2018. Suomalainen peruskoulu on tasa-arvoinen -vai onko? Potilaan lääkärilehti 10.6.2018. Saatavilla <http://www.potilaanlaakarilehti.fi/kommentit/suomalainen-peruskoulu-ontasa-arvoinen-ndash-vai-onko/> (Luettu 3.12.2018)
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Keskinen, I. 2003. Uimaan oppiminen ja vedenpelko. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson (toim.), T. Huovinen & L. Kytökorpi. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell OY, 275–281.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–87.

Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. 2017. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 256–275.

Koivusalo, I. 1982. Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena 1843–1917. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Kokkonen, M. 2017. Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.

Koskinen, S., Lundqvist, A. & Ristiluoma, N. 2011. Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, raportti 68/2012. Helsinki. Saatavilla https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90832/Rap068_2012_netti.pdf (Luettu 26.3.2018.)

Koskinen, S., Sainio, P., Tiilikainen, P. & Vaarama, M. 2011. Sosiaalinen toimintakyky. Teoksessa S. Koskinen, A. Lundqvist & N. Ristiluoma. 2011. Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, raportti 68/2012. Helsinki. 137–140. Saatavilla https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90832/Rap068_2012_netti.pdf (Luettu 26.3.2018.)

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.

Lankinen, T. & Lahtinen, M. 2009. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Porvoo: WS Bookwell.

Likes. Likes-tutkimuskeskus. Saatavilla <https://www.likes.fi/likes>. (Luettu 26.3.2018.)

Likes. Likes-tutkimuskeskus. Kuudesluokkalaisten uimataito Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 323. Saatavilla https://www.likes.fi/filebank/2575-likes_uimataitoesite_210x210_web_01.pdf (Luettu 19.8.2019.)

Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluikässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson (toim.), T. Huovinen & L. Kytökorpi. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell OY, 41–46.

Luke, I. 2009. Assessment and reflection within the physical education lesson. Teoksessa H. Grout & G. Long. Improving teaching and learning in physical education. Maidenhead, Berkshire, England; New York: McGraw Hill/Open University Press, 25–44.

Malecki, C. K. & Elliott, S. N. 2002. Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly* 17 (1), 1–23.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. 2000. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 15 (3), 307–329.

Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.

Niemi, H. & Nevgi, A. 2014. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol 43, 131–142.

Novak, J. & Gowin, D. 1996. Opi oppimaan. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Nuori Suomi ry:n lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–12 -vuotiaille. Opetusministeriö. Reprotalo Lauttasaari Oy. Saatavilla http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf (Luettu 18.6.2018.)

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (toim.) 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2017. Liikunta ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 14.5.2018.)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavilla http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 18.2.2018.)

Opetushallitus. 2016. Saatavilla https://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/miten_oppiaineosuudet_laaditaan. (Luettu 30.11.2018.)

Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 9. Saatavilla http://www.oph.fi/download/152658_toimivatko_paattoarvioinnin_kriteerit.pdf. (Luettu 25.6.2018.)

Perusopetusasetus (852/1998). 20.11.1998. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. (Luettu 13.6.2018.)

Perusopetuslaki (628/1998). 21.8.1998. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 13.6.2018.)

Pettifor, J. L. & Saklofske, D. H. 2012. Fair and Ethical Student Assessment Practices. Teoksessa C. F. Webber & J. Lupart (eds.) Leading student assessment. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 87–106.

Polvi, S. & Telama, R. 2000. The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. Scandinavian Journal of Educational Research, vol 44, 105–115.

Rautopuro, J., Hilden, R. & Ouakrim-Soivio. 2017. Arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–16.

Riski, J. 2009. Lasten ja nuorten kestävyysharjoittelu. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski. Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet. Jyväskylä: VK-Kustannus, 179–309.

Rissanen, L. 1999. Vanhenevien ihmisten kotona selviytyminen. Yli 65-vuotiaiden terveys, toimintakyky ja sosiaali- ja terveystalveluiden koettu tarve. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514254414.pdf>. (Luettu 27.3.2019.)

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä, 22–56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2018. Tapaus ja tutkimus=tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 180–190.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Summanen, A-M. 2014. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.

Suomen Uimaliitto. Saatavilla
<https://www.uimaliitto.fi/seuroille/harrastusmahdollisuudet/uimakoulu/> (Luettu 20.12.2018.)

Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ry.
http://www.suh.fi/toiminta/uimaopetus/koulujen_uinninopetus. (Luettu 19.8.2019.)

Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2017. Liikuntapedagogiikkaa alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 505–517.

Terve koululainen. Sosiaalisia taitoja tarvitaan liikunnassa. Saatavilla
<https://www.tervekoululainen.fi/ylakoulu/ilmapiiiri-ja-pelisaannot/sosiaaliset-taidot/>.
(Luettu 30.8.2019.)

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino.

Tompuri, M. 2018. Tartu toimeen. Opas työskentelytaitojen opettamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 6.9.2019.)

Varstala, V. (1996). Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65. Turku.

Voutilainen, P. & Vaarama, M. 2005. Toimintakykykymittareiden käyttö ikääntyneiden palvelutarpeen arvioinnissa. Stakes raportteja 7/2005. Helsinki: Stakes.

WHO. 2011. Health topics. Physical Activity. Saatavilla http://www.who.int/topics/physical_activity/en/. (Luettu 23.6.2018.)

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Wessbergm R. P. & Wahlberg, H. 2004. The scientific base linking social and emotional learning to school success. Teoksessa J. E. Zins, M. R. Bloodworth, R.P. Weissberg, M. Wang & H. J. Wahlberg (toim.) Building academic success on social and emotional learning: What the researchers says. Teachers College. New York, 3–22.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

**Kajaanin kaupunki**

Perusopetuksen ja nuorisopalveluiden
tulosalueen johtaja
Muu päätös

Ote viranhaltijapäätöksestä

18.12.2018

1 (4)

§ 13

Tämä asiakirja on sähköisesti hyväksytty Kajaanin kaupungin asianhallintajärjestelmässä

KAJDno-2018-234**Tutkimuslupa Tiia Kollin**

Asianosainen: Tiia Kollin

Tiia Kollin pyytää tutkimuslupaa pro gradu tutkielmaansa varten. Sen aiheena on kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten liikunnan arvioinnin kohteet näyttäytyvät kuudesluokkalaisille oppilaille. Haastattelussa esiin tulleita näkemyksiä vertaillaan Perusopetuksen opetussuunnitelman kuudennen vuosiluokan arviointikriteereihin. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja se tehdään Kätönlahden koulun 15 kuudesluokkalaiselle oppilaalle haastatteluun, joka on teemahaastattelu, joka teemoitetaan liikunnan oppiaineen sisältöalueiden mukaisesti. Nämä sisältöalueet (fyysinen,- sosiaalinen- ja psyykinen toimintakyky) ovat arvioinnin kohteiden taustalla. Oppilaat pysyvät nimettöminä.

Päätöksen peruste

Sivistyslautakunnan delegointipäätös 1.6.2017 § 63

Päätös

Myönnän Tiia Kollinille pyytämänsä tutkimusluvan.

Lisätietoja asiasta antaa perusopetuksen ja nuorisopalveluiden tulosalueen johtaja Päivi Rissanen, p. 044 7100 611, sähköposti muodossa etunimi.sukunimi@kajaani.fi

Tiedoksi

Kätönlahden koulu

Allekirjoitus

Perusopetuksen ja nuorisopalveluiden tulosalueen johtaja Päivi Rissanen

Viranhaltijapäätöksen nähtävänäolo

Päätös on julkaistu Kajaanin kaupungin verkkosivuilla 21.12.2018

Otteen oikeaksi todistaa

Kajaanissa
18.12.2018

Päivi Rissanen

Liite 2. Tutkimuslupa koteihin

Hei 6-luokan oppilaan vanhempi ja oppilas!

Olen luokanopettajaopiskelija ja teen Pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa viikolla 6 (4.2. – 8.2.2019). Jos jostain syystä en kaikkia haastatteluja saa kasaan tuona ajankohtana, teen loput haastattelut kevätlukukauden 2019 aikana. Kajaanin kaupunki ja luokkien omat opettajat ovat hyväksyneet tutkimushankkeen.

Kerään tutkimusaineistoni haastattelemalla oppilaita koulupäivän aikana. Toivon, että mahdollisimman moni oppilaista osallistuu tutkimukseen. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta minulle tai luokan omalle opettajalle. Silloin kaikki lapsenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä. Ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Säilytän aineistoa lukitussa tilassa niin, että ainoastaan tutkijalla on mahdollisuus päästä aineistoon.

Tutkimuksesta kirjoitan Pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Tiia Kollin Luokanopettajaopiskelija Puhelin: 040 xxxx xxx Sähköposti: tkollin@ulapland.fi Opinnäytetyön ohjaaja professori Heli Ruokamo, sähköposti heli.ruokamo@ulapland.fi

TÄMÄ OSA PALAUTETAAN KOULUUN.

VANHEMMAT

Annan luvan lapseni osallistumiseen kouluviihtyvyyttä koskevaan tutkimukseen. _____

En anna lapselleni lupaa osallistua kouluviihtyvyyttä koskevaan tutkimukseen. _____

Päiväys: _____

Vanhemman allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

OPPILAS

Osallistun tutkimukseen. _____

En osallistu tutkimukseen. _____

Lapsen allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Pyydän palauttamaan luokan omalle opettajalle xxx maanantaihin 1.2.2019 mennessä.

